

كلية التربية
قسم الصحة النفسية والإرشاد النفسي

فعالية برنامج إرشادي لتحسين الفهم القرائي لدي عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية

رسالة مقدمة من

محمود كمال محمد محمد

للحصول على درجة الماجستير في التربية

(تخصص صحة نفسية وإرشاد نفسي)

تحت إشراف

أ .د/سميرة محمد شند
أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي
كلية التربية – جامعة عين شمس

أ.م. د/ معتز محمد عبيد
أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي المساعد
كلية التربية – جامعة عين شمس

٢٠١٧



كلية التربية

قسم الصحة النفسية والإرشاد النفسي

صفحة العنوان

اسم الباحث: محمود كمال محمد محمد

عنوان الرسالة : فعالية برنامج إرشادي لتحسين الفهم القرائي لدي عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية.

الدرجة العلمية :ماجستير في التربية (تخصص صحة نفسية وإرشاد نفسي)

القسم التابع له :قسم الصحة النفسية

اسم الكلية :كلية التربية

الجامعة :عين شمس

سنة التخرج :٢٠٠٦

سنة المنح :



كلية التربية

قسم الصحة النفسية والإرشاد النفسي

رسالة ماجستير في التربية

(تخصص صحة نفسية وإرشاد نفسي)

اسم الباحث: محمود كمال محمد محمد

عنوان الرسالة :فعالية برنامج إرشادي لتحسين الفهم القرائي لدي عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية .

<u>لجنة الإشراف على الرسالة</u>

١ – أ.د/سميرة محمد شند

أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي بكلية التربية –جامعة عين شمس.

٢ – أ.م.د/معتز محمد عبيد

أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي المساعد بكلية التربية – جامعة عين شمس.

تقييم اللجنة :

الدراسات العليا

ختم الإجازة : **أجيزت الرسالة بتاريخ/**

موافقة مجلس الكلية **موافقة مجلس الجامعة**

/ / **/ /**

شكر وتقدير

الحمد لله أقصي مبلغ الحمد والشكر لله من قبل ومن بعد ، اللهم إن شكرك نعمة تستحق الشكر ، فعلمني كيف أشكرك ، الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك ، والصلاة والسلام علي الحبيب النذير والسراج المنير محمد صلي الله عليه وعلي آله وسلم .

وانطلاقا من قول رسولنا الكريم صلي الله عليه وسلم " إن الله وملائكته وأهل السماوات والأرض حتي النملة في جحرها وحتي الحوت ، ليصلون علي معلمي الناس الخير " أخرجه أبو داوود .

وامتثالا لقول الله عز وجل : " ومن شكر فإنما يشكر لنفسه " [النمل :٤٠]؛ يطيب لي ويشرفني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير والعرفان إلي الأم الحنون والعالمة الجليلة والمربية الفاضلة الأستاذة الدكتورة / **سميرة محمد شند** التي يعجز اللسان والكلام عن وصف ما يكنه القلب لها من تقدير واحترام وعرفان بجميلها ، لما قدمته لي من وقت واهتمام ونصائح وتوجيهات غالية أنارت دربي وأنا أخطو أولي خطواتي في طريق العلم ، إضافة إلي تشجيعها المستمر ، فقد كانت نعم الأم التي تساند أبنائها وتبعث في نفوسهم الهمة والعزيمة ، ونعم الأستاذة الموجهة لطلابها بالنصائح الغالية لوجه الله تعالي ، وأرجو أن أكون قد وفقت في تقديم ما يليق بها وبسعة علمها ؛ فأسأل الله الكريم رب العرش العظيم أن يبارك في عمرها وفي عملها وأن يرزقها الصحة والعافية ، وأن يجعل كل ما قدمت لي ولغيري في ميزان حسناتها يوم أن تلقاه .

كما أتقدم بخالص الشكر والامتنان والتقدير إلي الدكتور / **معتز محمد عبيد** لما أضافه للبحث من توجيهات ونصائح سديدة ، وأسأل الله العلي القدير أن يجزيه عني خير الجزاء .

وبشعور غامر أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلي الأستاذة الدكتورة/**أماني عبد المقصود عبدالوهاب** أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية النوعية–جامعة المنوفية ، والأستاذة الدكتورة/ **تهاني عثمان منيب** أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية –جامعة عين شمس؛ علي تفضلهما بالموافقة علي مناقشة هذه الرسالة وإثرائها بآرائهم وملاحظاتهم التي ستضيئ صفحات هذه الرسالة .

ويطيب لي أن أتقدم بشكر وفير مقروناً بالعرفان إلي السادة أعضاء هيئة التحكيم للمقياس والبرنامج ، وإلي معلمي مدرسة السلام الإعدادية وإلي التلاميذ الذين اشتركوا معي في هذا البرنامج .

مستخلص الدراسة

فعالية برنامج إرشادي لتحسين الفهم القرائي لدي عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الإعدادية .

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج إرشادي لتحسين الفهم القرائي لدي عينة من ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية ،ولتحقيق ذلك تم وضع برنامج إرشادي مكون من (٢٩) جلسة قائمة معظمها على الفنيات الإرشادية وبعض فنيات التنظيم الذاتي ،وتم تصميم مقياس للفهم القرائي ، وتم استخدام مجموعة من الأدوات تمثلت في اختبار الصور المخبأة لقياس الذكاء إعداد فاروق عبدالفتاح على ٢٠١٤، ومقياس تقدير الشخصية لصعوبات التعلم فتحي مصطفى الزيات ٢٠١٥، واختبار المسح النيرولوجى السريع إعداد عبد الوهاب محمد كامل ٢٠٠٧. وشارك في الدراسة (٢٠) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدرسة السلام الإعدادية بنين التابعة لإدارة دار السلام والبساتين التعليمية ،وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ،مجموعة تجريبية تكونت من (١٠) تلاميذ، ومجموعة ضابطة تكونت من (١٠) تلاميذ .

واستخدم الباحث المنهج التجريبي ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) في الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، كما أظهرت النتائج استمرار فاعلية البرنامج بعد فترة المتابعة .

الكلمات المفتاحية	Key Words
البرنامج الإرشادي	Counseling program
الفهم القرائي	Reading Comprehension
صعوبات التعلم	learning difficulties
المرحلة الإعدادية	preparatory stage

Abstract

Effectiveness counseling program to improve reading comprehension for pupils with learning difficulties in the preparatory stage

This study aimed to investigate the impact of counseling program to improve the reading comprehension for pupils with learning difficulties in the preparatory stage, and to achieve this counseling program has been put and consisted of (29) session based on self-regulation strategies . and used a set of tools represented in the hidden images test to measure intelligence prepared by: - Farouk Abdel Fattah on 2014, battery gauge personal appreciation for learning difficulties. Prepared by: -fathy Mustafa El-Zayyat 2015, the rapid survey Allnerolojy test Prepared by: Abd Wahab Mohamed Kamel 2007, Reading Comprehension Scale prepared by: the researcher, and participated in the study (20) students from the preparatory stage of peace prep school boys of the Department of Dar el Salaam and orchards education students, were divided into two groups, experimental group consisted of (10) students, and the control group consisted of (10) students. The researcher use the experimental method, and the results showed a statistically significant differences at the level of significance (0.01) in Reading Comprehension for the experimental group in post test measurement**.**

أولاً : قائمة الموضوعات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الفصل الأول

مدخل الدراسة

- مقدمة الدراسة.
- مشكلة الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- محددات الدراسة.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

مقدمة:-

تعني الدول المتقدمة عناية خاصة بالتلاميذ في المدارس الابتدائية والإعدادية، وتعمل على تأهيل هؤلاء التلاميذ وفق أحدث أساليب التأهيل، وانطلاقاً من أهمية التعليم في تلك المراحل الدراسية فإنه يجب أن يكتسب التلاميذ من خلاله الكثير من القيم والعادات والاتجاهات والقدرات والاستعدادات العقلية، إلى جانب تنمية المهارات الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب(Pierangelo et al.,2008).

وتعتبر صعوبات التعلم من المجالات الحديثة التي استرعت انتباه الأخصائيين في مجال التربية الخاصة؛ حيث تزايد الاهتمام بها اعتباراً من السّتينيات فقط؛ لأن هذه المشكلة تشمل عدداً ليس بالقليل من الأطفال؛حيث وجد بعض الأطفال ممن لا يستطيعون فهم المادة التعليمية والتعامل مع المثيرات البصرية رغم كونه مغير معوقين بصرياً، ويواجه البعض الآخر مشكلات في التعامل مع المثيرات السّمعية رغم كونهم غير معوقين سمعياً (عبدالعزيز السّيد الشّخص، ٢٠٠٧: ٣٦).

ولقد أصبحت القراءة في الوقت الحاضر معياراً من المعايير التي يقاس بها تطور أي مجتمع، ويعرفها فاضل ناهي عون (٢٠١٢:١٤٠) بأنها عملية يراد بها إيجاد الصّلة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة، وتتألف من المعاني والألفاظ التي تتكون بدورها من مجموعة من الحروف المتصلة مع بعضها البعض، فهي إذاً عملية عضوية نفسية عقلية."

وتعتبر عملية القراءة مهارة مركبة تتكون من مجموعة من المهارات العملية والعقلية والانفعالية ، والدافعية التي تشتمل على تفسير الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السّابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنّقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات، مع القدرة على إبداء الآراء بشكل منطقي وسليم (سليم محمد وآخرون، ٢٠٠٩:٨٦).

وقد شهدت العقود القليلة الماضية تطوراً كبيراً في استخدام عدد غير قليل من الاستراتيجيات التدريسية واستراتيجيات التعلم المختلفة التي تتلاءم وطبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، والتي كان من نتائجها تحقيق تقدم ونتائج ممتازة مع أولئك الأطفال (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٨:١٩).

وخلال الأعوام الثلاثين الماضية ، زاد عدد الباحثين والدراسات التي تناولت واهتمت بتوفير الطّرق ووضع الاستراتيجيات التي من شأنها زيادة وتحسين مهارات القراءة؛ وذلك من أجل تحقيق الفرد لإنجاز أكاديمي يشعر من خلاله بالسّعادة والتكيف (Tenaha et al.,2014:404).

مشكلة الدراسة:

لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعملية القراءة وطبيعتها، كما أنها ترتبط في الوقت ذاته بالنّمو اللغوي والفكري لدى التلاميذ، وعملية القراءة ليست بالأمر اليسير بل هي أمر جدير بالاهتمام من قبل المعلم والتلميذ، فلا يتعلم التلميذ مهارة قبل أوانها ولا تؤخر عن وقتها، وإن حدث هذا من شأنه أن يؤدي إلى أضرار كثيرة.

وقد أكد (Taeko et al.,2012) على أهمية الفهم القرائي بالنّسبة لتعلم عملية القراءة بوصفه أحد مكوناتها الأساسية وبوصفه الهدف الأساسي الذي تقوم عليه عملية القراءة، وأن الهدف العام من القراءة هو الفهم من خلال استخلاص المعنى من المقروء، لذلك فإن القدرة على فهم محتوى النّص ومكوناته والمشاعر السّائدة من خلاله هو مهارة في غاية الأهمية من أجل النّجاح في المناهج الدراسية.

وعلى الرغم من تعدد المظاهر التي يتسم بها ذوي صعوبات التعلم سواء كانت تلك المظاهر نمائية وهي الممثلة في الانتباه والإدراك والتذكر، أو مظاهر أكاديمية ممثلة في القراءة والكتابة والرياضيات، إلا أن كلا الجانبين يتحدا سوياً من خلال عملية الفهم العليا التي تحتاج بدورها إلى ترابط جانبي العملية التعليمية، وهذا ما يجعل صعوبات الفهم العليا تمثل مشكلة كبيرة لدى تلك الفئة من التلاميذ (إبراهيم علي الدخيل، ٢٠٠٩:٣٦).

وقد أشار (Draper,D.,2012) أن الفهم عملية بنائية فردية تعتمد على بناء الفرد للمعنى بشكل ذاتي من خلال اعتماده على الأفكار السابقة الموجودة لديه، وهي عملية معقدة تحتاج إلى شبكة من العمليات المعرفية التي تعمل معاً لبناء المعنى، وهذه العملية تحتاج إلى مثابرة وجهد كبير ودرجة عالية من الربط بين جميع الخبرات وهذه المهارات يفتقدها بشكل كبير التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبشكل خاص ذوي صعوبات الفهم القرائي.

وقد أكد (Nation et al.,2006) أن الفهم القرائي يعد عملية معقدة للغاية في مجمل أركانها بداية من إدراك الكلمات وفهم معانيها، وتنشيط الخلفية المعرفية ذات الصّلة وصولاً إلى الاستنتاجات كمعلومات كاملة، وتلك الأركان هي بمثابة معوقات كبيرة يشعر بها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وذوي صعوبات القراءة بصفة خاصة.

ويوضح راضي الوقفي (٢٠٠٣:٤١٩) أن ذوي صعوبات التعلم يبذلون طاقة كبيرة أثناء عملية القراءة في التحليل أكثر مما ينبغي مما يضيع معها المعنى، فهؤلاء التلاميذ لا يركزون على المهمة المطلوبة منهم، إضافة إلى طول الوقت الذي تأخذه عملية التحليل مما يؤدى إلى إرهاق الذاكرة القصيرة وتدني في مهارات التحليل الذي يؤدى بدوره إلى تضاؤل نمو المفردات لديهم ويدفعهم هذا لليأس ومن ثم الاعتماد على الآخرين في تفسير النّصوص.

وقد كانت تلك الأهمية البالغة للفهم القرائي سبباً للقيام بالدراسة الحالية لتحسين الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية.

ولقد استدعى الباحث مسوغات عدة لهذا الدراسة منها:

- الاطلاع على الدراسات والبحوث التي أشارت إلى زيادة نسبة الطّلاب ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات الفهم القرائي بصفة خاصة ، مما يستدعى القلق الكبير على مستقبل أبنائنا الطّلاب خاصة في مرحلة المراهقة.
- ما أشارت إليه بعض الدراسات والبحوث أن البرامج الإرشادية تمثل مرحلة مهمة خاصة عندما تتعلق المشكلة بالجانب النّفسي لدى الطّلاب في مرحلة المراهقة.
- بعض المقابلات المفتوحة التي أجراها الباحث مع بعض معلمي المدارس في المراحل الإعدادية، التي أجمع عدد كبير من هؤلاء المعلمين على معاناة الطّلاب من مشكلات عديدة وأكثرها صعوبة هي مشكلة الفهم القرائي؛ لأنها تمثل المرحلة المتقدمة في المستوى الأكاديمي.
- كما لاحظ الباحث أثناء عمله في مجال صعوبات التعلم أن عدداً كبيراً من الطّلاب يعانون من مشكلة الفهم القرائي والتي تظهر بوضوح في المرحلة الإعدادية التي تمثل حجر الزاوية في المراحل التعليمية الأخرى.

ويعزو الباحث خطورة تلك المشكلة في المقام الأول إلى أهميتها في إنجاح التقدم الأكاديمي، وفى تحقيق التفوق الدراسي، لأن الغاية الأساسية للتعليم هي الفهم وهو المستخلص النّهائي من عملية القراءة برمتها، فتعليم وقراءة بلا فهم ليس لهما قيمة، خاصة مع التحديات التي تواكب عصر التقدم التكنولوجي.

وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على السّؤال التالي:-

- هل يمكن تحسين الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من خلال البرنامج الإرشادي المستخدم ؟

ويتفرع عن هذا السّؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:-

١. هل توجد فروق جوهرية على مقياس الفهم القرائي في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؟

٢. هل توجد فروق جوهرية على مقياس الفهم القرائي في القياسين القبلي والبعدي بين المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج؟

٣. هل توجد فروق جوهرية على مقياس الفهم القرائي في القياسين البعدي والتتبعي بين المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحسين الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية من خلال برنامج إرشادي قائم علي الفنيات الإرشادية وبعض فنيات تنظيم الذات.

أهمية الدراسة:-

تكمن أهمية الدراسة في تناولها لمشكلة بحثية مهمة وهى مشكلة صعوبات الفهم القرائي لدى عينة هامة تعيش مرحلة مهمة وهم التلاميذ في مرحلة المراهقة، وتتحدد هذه الأهمية في جانبين هما:-

(١) الأهمية النّظرية:-

يمكن إبراز الجانب النظري من خلال النّقاط التالية:-

أ- تناول موضوع صعوبات التعلم وأسبابها، وأنواعها خاصة صعوبة الفهم القرائي ومستوياته ومهاراته.

ب-تناول الاستراتيجيات الإرشادية التي يمكن توظيفها في تخفيض صعوبات التعلم بصفة عامة، وصعوبات الفهم القرائي بصفة خاصة.

ت- تناول المداخل المختلفة لتحسين الفهم القرائي.

(٢) الأهمية التطبيقية:-

تتحدد الأهمية التطبيقية في الآتي:-

١-تقديم برنامج يهدف إلي تحسين الفهم القرائي.

٢-استفادة الأخصائيين النّفسيين من نتائج الدراسة في تحسين الفهم القرائي للتلاميذ.

٣-توفير أداة لقياس الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن أن يستخدمها المتخصصون في القياس النّفسي.

٤-وضع مجموعة من التوصيات يستطيع الباحثون والعاملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدامها وتطويرها بالطّريقة التي تحقق المرجو منها في خدمة هؤلاء التلاميذ.

مصطلحات الدراسة:-

١. البرنامج الإرشادي:-

هو عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه وذلك بالتعرف على الجوانب الكلية المشكلة والمكونة لشخصيته، حتى يتمكن من اتخاذ قرارته ويحل مشكلاته بنفسه وبموضوعية كبيرة؛ مما يسهم في نموه الشخصي وتطوره الاجتماعي والتربوي ، ويتم هذا من خلال علاقة متبادلة وإنسانية بين كلٍ من المرشد والمسترشد (أحمد عبد اللطيف أبو السّعد، ٢٠١١: ١٩).

ويعرف الباحث إجرائياً البرنامج الإرشادي بأنه " مجموعة من الخطوات والفنيات التي يتبعها الأخصائي المؤهل بهدف مساعدة شخص معين يعاني من بعض المشكلات سواء أكانت نفسية أو أكاديمية ؛ بالقدر الذي يضمن له التوافق مع نفسه ومع المحيطين به والتفوق في نواحي الدراسة المختلفة وتكون تلك العلاقة قائمة على التقدير والاحترام بين الطّرفين.

٢. صعوبات التعلم:-Learning Disabilities

تشير إلى وصف حالة من قصور القدرة عن تحقيق إنجاز أكاديمي متوقع من الفرد في مجالات الدراسة، بالرغم من تمتعه بقدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة، إلا أن عدم القدرة تظهر في نواحي معينة وهى النّواحي الدراسية (Deborah et al.,2010:159).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها "مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات في اكتساب واستخدام اللغة سواء في الاستماع أو القراءة بمهاراتها العليا، أو الكتابة والتفكير أو في أداء العمليات الحسابية، إضافة إلى حدوث مشكلات في السّلوكيات وفى التنظيم الذاتي للفرد وفى العلاقات الاجتماعية".

٣. الفهم القرائي:–Reading Comprehension

هو عملية عقلية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع .ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السّلوكية المعبرة عن هذا الفهم (ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠١٠: ٣٠).

ويعرف الباحث الفهم القرائي إجرائياً بأنه "عملية عقلية عليا يتمكن من خلالها التلميذ من معرفة معاني الكلمات ومضادها، وتفسير الكلمات بشكل صحيح ، والقدرة على توجيه النّقد إلى النّص المكتوب واستنتاج الأفكار العامة والأفكار الفرعية من النّص.

٤. المرحلة الإعدادية:–

هي المرحلة التي تحدث فيها مجموعة من التغيرات الجسمية والفسيولوجية، والعقلية، والتي بدورها تؤثر في عملية التكيف مع الأسرة والمجتمع، ويقابلها في مراحل النمو مرحلة المراهقة (سهي محمد خليل، ٢٠١٢: ١٧).

محددات الدراسة:–

تعتمد الدراسة الحالية على ما يلي:

١– المنهج:–

تعتمد هذه الدراسة على المنهج التجريبي وفيه يكون المتغير المستقل هو البرنامج الإرشادي والمتغير التابع هو الفهم القرائي ويقوم على المقارنة بين مجموعتين تجريبية وضابطة وكذلك المقارنة بين معطيات القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

٢– عينة الدراسة:–

تكونت العينة الأولية للدراسة من (١٢٠) تلميذاً من تلاميذ مدرسة السّلام الإعدادية بنين الفترة الأولى التابعة لإدارة دار السّلام والبساتين التعليمية، أما العينة النّهائية (الأساسية) فقد تكونت من(٢٠تلميذاً) من المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات الفهم القرائي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وتتكون من(١٠ تلاميذ) ومجموعة ضابطة تتكون من(١٠ تلاميذ).

٣– أدوات الدراسة:–

–استطلاع رأي المعلمين من إعداد الباحث.

–مقياس الفهم القرائي من إعداد الباحث.

– استمارة البيانات من إعداد الباحث.

– البرنامج الإرشادي من إعداد الباحث.

–مقياس تقدير الشّخصية لصعوبات التعلم (صعوبات القراءة) من إعداد فتحي مصطفى الزيات ٢٠١٥.

–اختبار المسح النّيرولوجي السّريع من إعداد عبد الوهاب محمد كامل ٢٠٠٧.

–اختبار الصّور المخبأة لقياس الذكاء من إعداد فاروق عبدالفتاح على ٢٠١٤.

الأساليب الإحصائية:–

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على بعض الأساليب الإحصائية الملائمة للدراسة (في ضوء طبيعتها، ومتغيراتها، وحجم العينة) وهى كالتالي:

–اختبار ويلكوكسونWilcoxonلحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات المرتبطة في القياسين القبلي والبعدي.

– اختبار مان ويتنيMann–Whitney Testلحساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

– معامل التجزئة النصفية للتأكد من ثبات مقياس الفهم القرائي.

– معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس الفهم القرائي.

– معادلة سبيرمان براون.

الحدود المكانية:–

– قام الباحث باختيار العينة من مدرسة السّلام الإعدادية بنين التابعة لإدارة البساتين ودار السّلام بمحافظة القاهرة وفقاً للإجراءات العلمية في اختيار العينة.

الحدود الزمانية:–

–استغرق تطبيق البرنامج مدة زمنية قوامها ثمانية أسابيع بمعدل أربع جلسات أسبوعياً في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٥.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

- تمهيد
- أولاً: صعوبات التعلم.
- ثانياً: الفهم القرائي.
- ثالثاً: الإرشـــاد.
- رابعاً: المـراهقة.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

تمهيد:

تعد صعوبات الفهم القرائي من أكثر المشكلات التي تؤثر على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ لأنها تقف حاجزاً أمام تقدمهم الأكاديمي، وتعوق مسيرتهم الدراسية والتعليمية ، وتضعف من قدرتهم على اكتساب المعارف والعلوم، ويلاحظ أن هؤلاء الأفراد لا يدركون ما تتم قراءته من معان خلف الحروف والرموز التي تتم قراءتها، مما يؤثر سلباً على تحصيلهم الأكاديمي.

ويعد الفهم القرائي من أكثر المشكلات تأثيراً في التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، وقد يؤدى هذا الضعف في الفهم بالنسبة إليهم إلى حدوث ما هو أكبر من الفشل الأكاديمي؛ حيث يؤدي هذا إلى ظاهرة التسرب التعليمي نتيجة للفشل المستمر في الدراسة. وعملية الفهم القرائي ليس من السهل إيجاد حلولاً لها إلا من خلال استخدام البرامج التدريبية والإرشادية أو الاستراتيجيات الحديثة التي تعكس رؤية معينة يهدف القائم عليها إلى تحقيقها مع هؤلاء التلاميذ.

يتناول الباحث من خلال هذا الفصل المصطلحات الخاصة بالدراسة ومتغيراتها، فيقوم بتناول مفهوم صعوبات التعلم وأسبابها وتصنيفاتها والمصطلحات القريبة منها ومحكات التعرف عليها ، والفهم القرائي ومستوياته ومفهومه، والإرشاد ومفهومه وأهدافه بالإضافة إلى البرنامج المستخدم في الدراسة وأسسه وفنياته المستخدمة بشيء من التفصيل، ثم مرحلة المراهقة التي تمثل العينة وخصائص هذه المرحلة ، وكل هذا من خلال مجموعة من المحاور ممثلة كالتالي:-

أولاً:- صعوبات التعلم Learning disabilities

تعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية، وقد أخذت اهتماماً كبيراً من المهتمين على اختلاف اختصاصاتهم كالأطباء وعلماء النفس وعلماء التربية والمعلمين وأولياء الأمور، وذلك لتزايد أعداد هؤلاء الطلاب، ونتيجة للتطور الكبير في مجال الكشف والتشخيص والتقييم، إضافةً إلى الوعى المتزايد من قبل أولياء الأمور تجاه أولادهم والحرص على مستقبلهم بشكل كبير، ومقارنة أطفالهم بالأقران في المراحل الدراسية حتى في الأمور البسيطة.

وقدم (Samuel, Kirk) في ٦ أبريل عام ١٩٦٣ ومعه مجموعة من العلماء التعريف الرسمي لمصطلح صعوبات التعلم الذي نص على أنه اضطراب أو أكثر في واحدة من مهارات

الكلام أو اللغة أو القراءة، أو الهجاء، أو الحساب أو الكتابة نتيجة لاضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية أو خلل وظيفي، ويستثنى من ذلك كل من يعاني من حرمان بيئي أو إعاقات حسية، ومنذ ذلك الوقت والمؤتمرات الدولية والندوات العالمية تتبنى هذا التعريف ، وقد وضع هذا التعريف عدداً كبيراً من الأطفال والتلاميذ في تصنيفه، حيث تقدم لهؤلاء الطلاب والتلاميذ المساعدات اللازمة بدايةً من المرحلة الابتدائية وحتى المراحل العليا من التعليم وزاد التوسع في عصرنا الحالي؛ حيث توفر المجتمعات والمنظمات المعنية برامج مخصصة في أماكن متخصصة للصغار والبالغين أيضاً(Deborah,D.2010:150).

وقدمت رابطة الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعريفاً خاصاً لصعوبات التعلم يركز على التعاملات الاجتماعية وتقدير الذات ويفترض من خلاله أن صعوبات التعلم هي حالة مزمنة تنتج عن خلل عصبي يؤثر في بعض الجوانب دون غيرها، وتوجد صعوبات التعلم كحالة إعاقة واضحة تختلف عن غيرها في الصورة ودرجة الشدة الخاصة بها مع وجود مقدرة عقلية عادية أو عالية (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠١٤: ٢١٦).

وتكمن الخطورة في مشكلة صعوبات التعلم في كونها صعوبات خفية ، فالأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم أفراد عاديون في الشكل والصفات ولا يشعر الأهل أو المعلمون أن هؤلاء الأفراد يحتاجون إلى معاملة خاصة وبرامج معدة خصيصاً لهم، وأمام هذا الموقف الخفي لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا نعتهم بالكسل أو اللامبالاة والتخلف والغباء، وتكون النتيجة لمثل هذه الممارسات الفشل والرسوب والتسرب من الدراسة (عبدالفتاح على غزال، ٢٠١٢:١٣).

ويشير مصطلح صعوبات التعلم كما أورده مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم إلى مجموعات غير متجانسة من الاضطرابات تتضح في المشكلات الحادة في الاكتساب والاستخدام الخاص بمجالات الاستماع، والكلام، والكتابة ، والاستدلال، أو القدرات الحسابية، وتلك المشكلات تحدث مدى الحياة. وتعتبر المشكلة الخاصة بتنظيم سلوك الذات والإدراك والتفاعل الاجتماعي من الأعراض المصاحبة لصعوبات التعلم ولكنها بذاتها لا تسبب صعوبات التعلم (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٣: ٦٠).

ويشير أيضاً هذا المصطلح إلى حالة من التأخر أو الاضطراب الخفيف أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، واللغة، والقراءة ، والهجاء، والكتابة أو العمليات الحسابية نتيجة خلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي، ويستثنى من ذلك كل من يعاني من مشكلات حسية أو إعاقة عقلية (Siegel,2007:31).

بينما جاء في تعريف نبيل حافظ عبد الفتاح (٣:٢٠٠٦) بأنها مجموعة من الاضطرابات في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك ، وتكوين المفهوم، والتذكر، وحل المشكلات، ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة.

ويشير هذا المصطلح أيضاً Learning disabilities إلى الأفراد الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المسئولة بشكل كبير عن فهم اللغة سواء بشكلها المنطوق أو المكتوب، والتي تظهر في اضطراب الاستماع والتفكير، والكلام أو الحساب(Kazmi et al.,2010).

ويشير مصطلح صعوبات التعلم إلى وجود حالة واحدة من الأعراض الستة التالية التي إذا وجدت بالرغم من تقديم الخدمات المناسبة والملائمة لها. وهذه الأعراض تتمثل في الصعوبة في الفهم الخاص بالمعنى، والصعوبة في أداء العمليات الحسابية، والصعوبة في تذكر الأرقام، والصعوبة في مهارات الهجاء، والبطء في عملية القراءة ، بالإضافة إلى صعوبة في المهارات الكتابية عند تواجدها يصبح الشخص من ذوي صعوبات التعلم (الدليل التشخيصي الخامس، ٦٦:٢٠١٣).

ويشير أحمد عبد اللطيف (١٥:٢٠١٥) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم فئة من الطلاب غير متجانسين ولكنهم عاديون من حيث نسبة الذكاء، ومن حيث القدرات الجسدية، ولكن يمكن أن نسميهم بالطلبة المعاقين لمدة ست ساعات، وهى ساعات الدراسة فقط، وبقية حياتهم ويومهم يؤدونه بشكل عادي وطبيعي.

ويعرف الباحث إجرائياً الطلاب ذوي صعوبات التعلم بأنهم "مجموعة من التلاميذ يعانون من انخفاض واضح في التحصيل الدراسي، وتباعد كبير بين الأداء المتوقع منهم وأدائهم الفعلي، ويمكن قياس هذا على الأقران في نفس مستواهم الصفي، كما أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ويظهر الانخفاض لديهم في القصور الأكاديمي في عمليات القراءة، والكتابة والحساب ، والفهم القرائي ، والعمليات النمائية الممثلة في الانتباه والإدراك، والتفكير، والتذكر ويستبعد من هؤلاء التلاميذ كل من يعاني من إعاقات حسية أو جسدية".

وقد أكد المتخصصون في مجال التربية الخاصة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم مجموعة من الأفراد يعانون من تدنى كبير في التحصيل بشكل غير متوقع رغم تمتعهم بحالة جسمية ونفسية وعقلية جيدة، ولكن تلك المشكلات التي يعاني منها هؤلاء الطلاب في كثير من

الأحيان غامضـة بشكل كبير، ومن هنا أطلق علـى أصـحاب تلك المشكلة بأصـحاب المشكلات الخفية أو المختفية (Saral,J.,24:2015).

صعوبات التعلم والمصطلحات المتشابهة:-

على الرغم من أن مجال صعوبات التعلم أصبح مجالاً متمايزاً لـه موضـوعه وحدوده وطرائقه في التشخيص والعلاج ،إلا أن الخلط بينـه وبين المفاهيم والمجالات الأخرى لازال موجوداً عند غير المختصين وبعض المتخصصين أيضاً، والسبب في ذلك كثرة فئات التربية الخاصة وذوي الحاجات الخاصة، واختلاف ترجمة بعض المصطلحات الأجنبية، فما زال الحديث عن كثير من الاضطرابات في المجال التعليمي على أنها ذات مسمى واحد فنقول طفل بطيء في التعلم وطفل متأخر دراسياً وطفل متأخر أكاديمياً (غسان أبو فخر، ٢٠٠٧: ٤٤).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك خلطاً كبيراً لدى كثير من العاملين أو الممتهنين في المجال في استخدام مصطلحات متباينة حيث يذكر (Bryski, C.,2009) أن هناك خلطاً بين مصطلح صعوبات التعلم وبين الخلل البسيط بالمخ. ويذكر إيهاب عبد العظيم مشاري (٢٠٠٨:٢٠) أن هناك أيضاً خلطاً بين مصطلح صعوبات التعلم والتأخر الدراسي ليس فقط بين العامة ولكن أصبح محلاً للخلاف بين القائمين على وضع البرامج التدريبية للتلاميذ. وترى (Christopher,B.,2009) أن هناك تداخل كبير بين مصطلح صعوبات التعلم ومشكلات التعلم بالرغم من أن صعوبات التعلم تظهر لدى فئة لا يوجد لديها إعاقات سمعية أو بصرية بخلاف مشكلات التعلم ولكن مازال الخلط بين المصطلحات قائماً بين الممتهنين في المجال وبين الشخص العادي.

تعقيب الباحث:

من خلال العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم يظهر للباحث أن هذا المصطلح مر بعدد كبير من المراحل التطورية التي وإن دلت تدل على اهتمام القائمين على هذا المجال بتطويره وتحديثه، وذلك لأهمية هذا المجال وخطورته، وقد اتفقت غالبية التعريفات لصعوبات التعلم على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الرئيسية المسئولة عن اللغة وعن التحدث، والبعض الآخر يرجعها إلى أنها خلل في الجهاز العصبي يصيب الإنسان في مراحل مختلفة من حياته ولكن الغالبية منهم يرجعونها منذ البداية العمرية للطفل.

وقد أكدت التعريفات في مجملها على أن هذه الصعوبة هي صعوبة خفية لا يمكن رؤيتها بخلاف الإعاقات الأخرى كالإعاقة البصرية والسمعية، وهناك من يرى أن صعوبات التعلم في مجملها مجموعة من الاضطرابات التي تتكاتف مع بعضها البعض وتكون المحصلة هي التدني

في المستوى التعليمي للتلميذ، وبالرغم من تعدد تلك التعريفات إلا أن السبب مازال غامضاً إلى الآن.

وقد أكدت التعريفات أن صعوبات التعلم تظهر ممثلة في مجموعة من الصعوبات ولكن الجانب الأكبر يظهر في التحصيل الدراسي والجانب الاجتماعي والذاتي أيضاً، وفي بعض السلوكيات التي لا يألفها المجتمع في كثير من الأحيان، مع الاستبعاد التام للحالات التي تعانى من مشكلات حسية أو إعاقات حسية.

ويرى الباحث أنه يمكن أن نستنتج من تحليل التعريفات السابقة مجموعة من العناصر التي تشترك مع بعضها البعض وهى:

- صعوبات التعلم تتضمن مجموعة متباينة من الاضطرابات مثل صعوبة الكتابة والقراءة والحساب ، والفهم القرائي.
- صعوبات التعلم لا تنشأ عن وجود إعاقات حسية ،أو بصرية ،أو سمعية.
- يحتاج الأفراد ذوي صعوبات التعلم إلى وضع برامج تدريبية وإرشادية ووضع استراتيجيات تدريسية مختلفة ومناهج دراسية مميزة لمساعدتهم على التخفيف من هذا القصور.
- الأفراد ذوي صعوبات التعلم يقع متوسط ذكاؤهم ما بين المتوسط وفوق المتوسط أي أنهم في فئة الأفراد العاديين وربما المتفوقين.

نسبة انتشار صعوبات التعلم:-

أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة أحمد حسن عاشور (٢٠٠٢) إلى انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بنسبة ١٤%على عينة قوامها ٤٧١ تلميذاً وتلميذة، أما صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ نفس العينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية هي ١٢ %، وهى نسبة تقارب المعدلات العالمية التي تقدر بحوالي ١٥ أو ١٦ % تقريبا (محمود عوض الله وأخرون، ٢٠٠٦:٢٣).

وتختلف التقديرات حول نسبة انتشار صعوبات التعلم اختلاقاً كبيراً، حيث تتراوح تلك التقديرات ما بين (١-٣٠) %، وأن اختلاف التقديرات يعود بالدرجة الأولى إلى اختلاف المعايير المستخدمة في تحديد أهلية الطلبة لتلقى الخدمات التربوية الخاصة تحت مظلة صعوبات التعلم؛

فكلما كانت المعايير متشددة أكثر كلما قلل ذلك من نسب الانتشار والعكس صحيح (جمال الخطيب وآخرون، ٢٠٠٧:٦٧).

وتحديد نسبة انتشار الصعوبات لدى أي فئة من الأطفال في المجتمع تتأثر بكثير من العوامل من أهمها المحكات، والأساليب، والأدوات المستخدمة في التعرف على أفرادها، وينطبق ذلك بصورة واضحة على صعوبات التعلم، ويبدو أن اختلاف المتخصصين في تحديد مفهوم صعوبات التعلم يعتبر من أهم أسباب عدم تقدير نسبة انتشار هؤلاء الأطفال بدقة (عبد العزيز السيد الشخص، ٢٠٠٧: ٣٨).

وأثبتت الدراسات أن نسبة الطلاب ذوي صعوبات التعلم تتراوح ما بين ٦٠-٧٠%، وقد يرجع السبب في زيادة هذا العدد إلى عدم وجود تعريف واضح أو إلى الاختلاف في تعريفات الصعوبات الخاصة بالقراءة والكتابة والعسر القرائي بالإضافة إلى تعدد المنشورات المتعلقة بهذا النوع من الاضطرابات والتدخلات الكثيرة المستخدمة فيه(Svensson, Idor.2011:19-29).

أسباب صعوبات التعلم:-The cause of learning disabilities

لقد أكدت الأدلة على أن صعوبات التعلم يمكن أن تكون موروثة ؛ حيث أشارت بعض الدراسات التي طُبقت على العائلات والتوائم أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى العائلة الواحدة المكونة من والدين وأخوة وأخوات تتراوح ما بين (٣٥- ٤٥) % وتزداد النسبة عند التوائم (هالاهان وكوفمان، ترجمة عادل عبد الله ، ٢٠٠٨:٣٢٧).

وعلى الرغم من كثرة المحاولات على مدار سنوات طوال لتحديد سبب معين لحدوث صعوبات التعلم إلا أن هذا الهدف ظل بعيد المنال؛ وقد أرجع العلماء في البداية المشكلة إلى عوامل عصبية فقط، ولكن تبين من خلال الأبحاث الجديدة أن المشكلة ترجع إلى مجموعة من الأسباب الكثيرة والمعقدة (Roger,P.;George,G.,2008:4).

وتختلف هذه الأسباب باختلاف خلفية وفلسفة واهتمامات العلماء والباحثين الذين يتناولونها بالدراسة، ورأي كل منهم بشأن حدوث عملية التعلم ومعوقاتها، ومن المعلوم أن أسباب صعوبات التعلم مازالت من الأمور الداعية للحيرة لدى أولياء الأمور والباحثين وذلك لعدم القدرة على التيقن من أسبابها، فلم تصل الأبحاث على اختلاف أشكالها التربوية إلى نتائج قاطعة تحدد أسباب صعوبات التعلم بصورة واضحة يسهل معها وضع البرامج الملائمة لطلبة صعوبات التعلم (أسامة محمد البطاينة وأخرون، ٢٠٠٥: ٤٤).

وتتداخل مجموعة من العوامل تشكل في مجملها مسببات لصعوبات التعلم، وفى مقدمة تلك المسببات العوامل البيئية التي تحيط بالطفل بداية من تكوينه في رحم الأم وتعرض الأم لمشكلات أثناء الحمل، أو تناولها العقاقير التي تسبب خطورة على نمو الجنين وصولاً إلى مراحل نموه والتحاقه بالفصول الدراسية ، وأيضاً الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة والحرمان البيئي كل هذا من شأنه أن يكون مسبباً لصعوبات التعلم (عبد المطلب أمين القريطى، ٢٠٠٥: ٢٠٥؛ نبيل عبد الفتاح حافظ، ٢٠٠٦: ١١؛ جمال الخطيب، ٢٠٠٧: ٧٥).

وهناك أيضاً العوامل الوراثية التي أكدت الدراسات أن هناك تزايد في الأطفال في بعض الأسر لها تاريخ مرضى لمثل هذه الصعوبات، وقد وجد الباحثون أن حوالى٣٥الى ٤٥%من الأقارب من الدرجة الأولى المتزوجون يتضح لديهم وجود نسبة كبيرة من الإعاقات المختلفة سواء كانت إعاقات في القراءة أو الكتابة (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٦: ٥٠؛ Roger,P.;George,G.,2008:5 ؛ سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠١١: ٤٧).

وقد أشارت الدراسات إلى أن سبب صعوبات التعلم قد يرجع إلى إضافة المواد الحافظة والألوان إلى الأغذية أو الأطعمة، وتؤدى أيضاً بعض المواد السامة إلى تغيرات كيمائية خطيرة لدى الأجنة ينتج عنها التشوهات وإعاقات النمو الطبيعي للجنين ، ومن أبرز تلك المواد السامة الكحوليات، الكوكايين الرصاص وغيرها (Plerangelo, R.,2008:10 ؛ أسامة محمد البطاينة وآخرون، ٢٠٠٩: ٥٤).

إضافة إلى ما سبق لا يمكن انكار أن المدرسة تلعب دوراً مهماً في ارتفاع أو انخفاض مستوى التلاميذ التحصيلي؛ لأنها المسئولة فنياً ورسمياً عن تحصيل الطلاب للمواد الدراسية المقررة وذلك من خلال الوسائط التربوية الممثلة في الكتاب المدرسي، والوسائل التعليمية، والنشاط المدرسي، والمقررات الدراسية، والمعلم وشخصيته وإعداده التربوي واتجاهه نحو مهنته ونوعية الإدارة المدرسية وهل هي تسلطية أم ديموقراطية (نبيل عبد الفتاح حافظ، ٢٠٠٦: ١١؛ يوسف الأحرش ومحمد الذبيدى، ٢٠٠٨: ٢٠). ويعرض الباحث تصنيفاً لأسباب صعوبات التعلم كما في شكل (١).

وراثية
- التوائم
- الأسر التي تاريخها يدل على وجود صعوبات تعليمية
- الكروموزوم المنقول من الأب والأم للطفل

كيميائية
- المواد السامة في الطعام
- الكحوليات
- الرصاص
- المشكلات العصبية

عضوية وبيولوجية
- التلف الدماغي البسيط
- الحصبة الألمانية
- نقص الأكسجين

بيئية
- المستوى الاقتصادي
- المستوى الثقافي للأسرة
- نقص الرعاية الصحية
- زيادة عدد أفراد الاسرة
- الحرمان الحسي البيئي

مدرسية
- التدريس بالطرق التقليدية
- قهر بعض المعلمين
- المحتوى المتكدس للمناهج
- الوضع السيء للمدارس
- طرق التقويم التقليدية السيئة

شكل(١)

أسباب صعوبات التعلم(إعداد الباحث)

محكات تشخيص صعوبات التعلم:-

هناك معايير يمكن من خلالها أن نحكم على وجود صعوبة لدى الفرد وهذه المحكات يمكن اشتقاقها من التعريفات التي قدمت لصعوبات التعلم.

أ- محك التباين أو التباعد:- Discrepancy criterion

يعد هذا المحك من الدلائل التي تدل على وجود صعوبة؛ حيث يظهر التباين في أمرين اثنين. الأول:أن يكون التفاوت بين قدرات الفرد المختلفة فمثلاً يمكن للفرد أن يكون عادى أو متميز في الحساب وغير هذا في القراءة، وقد يكون قادر على الإدراك السمعي وغير قادر على التذكر البصري، والثاني أن يكون بين القدرة العقلية العامة أو القدرة على التذكر والأداء التحصيلي الفعلي في مجال من مجالات التحصيل، أي أن هناك تباعد بين القدرات العقلية للطالب وبين تحصيله الأكاديمي.أما تحديد نسبة التباين فإن الأنظمة المدرسية تضع نسباً مئوية أو درجة معيارية لانحراف التحصيل عن الذكاء وبناءً عليه يتم تصنيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم(غسان أبو فخر،٢٠٠٧:٥٢؛ Steve,2015:33).

ب-محك الاستبعاد:- Exclusion Criterion

ويعنى أن يتم استبعاد الحالات التي يكون السبب الأساسي في الصعوبة التعليمية التي يعاني منها الطفل ناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو عقلية أو انفعالية، أو ناتجة عن حرمان بيئي أو ثقافي أو ناتجة عن مشكلات وظروف اقتصادية (عبد العزيز السيد الشخص ومحمود طنطاوي، ٢٠١١:٨٩ ؛ صباح العنيزات، ٢٠٠٩:١١).

ج-المحك العصبي:-Neuropsychological Approach

ويؤكد هذا المحك على أنه يمكن التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال التلف المخي أو الإصابة المخية التي يمكن أن نستدل عليها من خلال الفحص باستخدام رسام المخ الكهربي، وتتبع التاريخ المرضى للطفل (سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠٠٧:١٦).

وتشير معظم التعريفات للصعوبات التعليمية إلى أثر القصور الوظيفي للجهاز العصبي في أحداث صعوبات التعلم؛ وقد يكون هذا القصور الوظيفي ناتجاً عن أذى خارجي أو عوامل وراثية، أو تشوهات كيميائية وحيوية أو عدم اتزان كيميائي حيوي أوظروف مشابهة أخرى تؤثر في الجهاز العصبي المركزي.أما تأثير العوامل البيئية والتربوية في تعديل التعلم وأداء الدماغ لوظائفه فقد يكون تأثير إيجابي يخفف من أثر هذا القصور الوظيفي ويحسن من القدرة على التعلم (راضي الوقفي، ٢٠٠٩:٤٢).

د-محك التربية الخاصة:-Special Education Criterion

يعنى هذا المحك أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هم أولئك الذين يحتاجون لطرق خاصة في التعليم تصمم خصيصاً لمعالجة مشاكلهم التعليمية الناتجة عن وجود بعض من الاضطرابات النمائية لديهم، والتي تمنع أو تعوق قدرة الطفل صاحب الصعوبة على التعلم. وغالباً ما تكون برامج التربية الخاصة برامج فردية تختلف نوعاً ما عما يقدم لأقرانهم العاديين في الفصل الدراسي (أحمد أحمد عواد، ٢٠١١: ٣٧).

خصائص ذوي صعوبات التعلم:-

يتفق معظم الباحثين على أن هؤلاء الأطفال يتمتعون بقدرات عقلية عادية، إلا أن ذلك لا يمنع من حدوث مشكلات في التفكير والذاكرة والانتباه لديهم، وبالنسبة للتحصيل الدراسي والأكاديمي فهو يعتبر جانب الضعف الرئيسي لديهم ويتصفوا بمجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية ، والتي من الممكن ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في المواقف المتنوعة والمتكررة وتختلف تلك الصفات من طفل إلى آخر، ومن الممكن أن نحدد عدداً من الخصائص النفسية والسلوكية التي يظهرها ذوي صعوبات التعلم (محمد النوبي محمد، ٧٧:٢٠١٠).

١- الخصائص السلوكية والنفسية:- Behavioral and psychological characteristics

هناك ثمان مؤشرات من الخصائص السلوكية التي من الممكن أن تتواجد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهى تظهر في قصور الانتباه، وقصور في العمليات النفسية ومعالجة البيانات، وصعوبة بالغة في اللغة الشفهية بالإضافة إلى التهور والاندفاعية التي يتميز بها هؤلاء الأطفال، فالطالب هنا يبقي متململاً مشحوناً بالحركة ويحوم كثيراً ؛ وبالتالي فإن من الصعب السيطرة عليه، وهذا الطالب لا يستطيع مقاومة المثيرات الغريبة عن الموقف بدرجة أكبر من أقرانه من الطلاب العاديين (Pierangeto,R.&Glullani,G.,2008:15).

٢- الخصائص العقلية والمعرفية:-Mental and cognitive characteristics

يعاني ذوي صعوبات التعلم من مشكلات عقلية ومعرفية تتضح للجميع وتتمثل تلك المشكلات في القدرة على استخدام الطلاقة اللفظية والتعبير، وأيضاً يعانوا من مشكلات في صعوبات الفهم سواء المقروء أو المسموع ، بالإضافة إلى صعوبات الاستماع واضطرابات الذاكرة والإدراك والقصور في عمليات الانتباه؛ ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار

هؤلاءالأطفـال إلـى عمليـات التنظـيم التـي تمكـن الإنسـان مـن اكتسـاب العديـد مـن الخبـرات والتجارب(Janet,W.;Frank,W.,2006:44).

٣- الخصائص الأكاديمية:-Academy characteristics

تظهر الخصـائص الأكاديميـة لـذوى صـعوبات الـتعلم فـي مشـكلات مثـل ضـعف فـي القـراءة والفهم القرائـي، ضـعف فـي مهـارات الكتابـة والإمـلاء، ضـعف فـي التعبيـر الشـفهي وقصـور فـي اســتخدام القواعــد النحويــة، اضــطراب فــي الــوعي الصــوتي بــالمفردات ومعناها(Hallahan,D.,&Kauffman,,J.,2006:183).

ويعـاني الطـلاب ذوي صـعوبات الـتعلم مـن عجـز كبيـر فـي مختلـف المجـالات الأكاديميـة خاصـة أثنـاء سنوات المدرسـة الابتدائيـة، وتختلف قدرات هؤلاء الطـلاب ما بين الإنجاز المتوسط والضـعيف؛ ويسبب هذا حيرة كبيرة للمعلمين ويظهر هؤلاء الطـلاب أن لديهم نقاط قوة مماثلـة لأقرانهم في عدد من المجالات، لكن نسبتهم أقل في التعلم. وتستمر هذه المشكلة حتى نهاية التعليم الرسـمي بمـا فيـه المرحلـة الجامعيـة، ويظهـر العجـز الأكـاديمي لـدى هؤلاء الطـلاب ذوي صـعوبات الـتعلم بشكل أساسـي فـي مجـالات القراءة، التعبيـر الكتـابي، الحسـاب بعملياتـه المختلفـة (Roger,P&George,G,2008:16).

كمـا أن ذوي صـعوبات الـتعلم يعـانون مـن مشـكلات تحصـيلية فـي مجـالات الدراسـة، ويعتبـر التبـاين الواضـح بين القدرة العقليـة ومستوى التحصيل الدراسـي من أهم الخصـائص المميزة لذوى صـعوبات الـتعلم، ومـن ضـمن الخصـائص الأكاديميـة للتلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلم سـوء الأداء المدرسـي والفشل الأكـاديمي، كمـا يوصـفون بـأنهم متعلمـون خـاملون سـلبيون، وتنقصـهم المثـابرة، وقصـور الانتبـاه الانتقـائي، والـبطء فـي إنجـاز المهـام، والتـأخر فـي تسـليم الواجبـات، والمعالجـة البطيئة للمعلومات نظراً للبطء في استقبال المعلومات من الصور البصرية أكثر من المعتاد(رضا خيرى، ٢٠١٢:٦٨).

٤- الخصائص الاجتماعية:-Social characteristics

تعتبر هذه الخصائص محكاً مهماً للحكم على الشخص بأنه متوافق اجتماعياً مع الآخرين أم لا والحكم على الإنسان بأنه سوي أم لا، ويواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم مشكلات كبيرة في المهارات الاجتماعيـة المطلوبـة للتعامل مع الآخرين، وقد ظهر لدى هؤلاء الأطفال مشكلات في الحـديث والتعبيـر والتعـرف فـي المواقـف الاجتماعيـة المختلفـة ؛ ونتيجـة لهـذا القصـور وهـذه المشكلات تنشأ صعوبات في تكوين العلاقات الاجتماعية المتميزة مع الآخرين وكذلك المحافظة على العلاقات مع الآخرين، بالإضافة إلى ظهور علامات الاضطراب والقلق لدى هؤلاء الأفراد،

إضافة إلى الإفراط في الاعتمادية أي زيادة الاعتماد على الآخرين كالآباء والمدرسين وغيرهم عن طريق طلب المساعدات غير العادية، وهذا بسبب ضعف مستواهم الأكاديمي الذي يجعلهم يشعرون بمدى ضعفهم وحاجتهم إلى الغير، إضافة إلى معاناتهم من مشكلات التواصل اللفظي، وغير اللفظي، وانخفاض الذكاء الاجتماعي، وضعف الثقة بالذات(Cecile,D,2006:47 ؛ عبد الفتاح على غزال، ٢٠١٢:١١٩؛ مسعد أبو الديار وآخرون، ٢٠١٢:١٠٣).

٥- انخفاض مفهوم الذات:-

يعتبر مفهوم الذات من أكثر المفاهيم التي يفتقدها الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يتدنى هذا المفهوم إلى درجة كبيرة لديهم؛ نتيجة للفشل المستمر الذي يتعرضون له والمحيط الذي يتعاملون من خلاله، ومن أهم خصائص هؤلاء الطلاب والتي تدل على ضعف منظومة الذات لديهم أنهم يعانوا من انخفاض في مفهوم الذات بدرجة كبيرة، انخفاض الدافعية، الشعور بالفشل وعدم الثقة بالنفس، انخفاض الشعور بقيمة الذات؛ وتؤدى صورة الذات السالبة إلى بعض أنماط السلوك الانسحابي وانخفاض واضح في مستوى أدائه المدرسي أو الأكاديمي (محمود عوض الله سالم، ٢٠٠٩:٢٩٦).

ويرى الباحث أنه من الممكن تلخيص الخصائص المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال جدول (١):

جدول(١) خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم(إعداد الباحث)

الخاصية	وصفها
عادات القراءة	• دائما ما يعاني من التوتر الشديد. • يفقد مكان القراءة. • يضع المادة المقروءة على مقربة من بصره. • يقرأ بصوت مرتفع. • البكاء أثناء القراءة والتململ الشديد.
السلوكيات	• مشتت بشكل كبير. • يتحرك من موقعه بكثرة. • يصدر أصوات لصرف الانتباه عن المقروء. • يقرأ الفقرات والجمل مع بعضها دون توقف. • لا يبالى بالمشاعر غير اللفظية. • كسول بشكل كبير. • لا يفضل المواجهة مع المعلم. • متهور في تصرفاته وردود أفعاله. • غير منظم في دراسته وتصرفاته. • خجول بدرجة كبيرة من زملاءه.
الفهم	• يعجز عن معرفة الأفكار الرئيسية والفرعية. • يعجز عن تلخيص النصوص المقروءة. • يفشل في إعادة المحتوى المقروء. • يصيغ عبارات ضعيفة لا تتناسب وعمره العقلي والصفي. • يخلط بين الكلمات وبعضها البعض. • لا يتمكن من الإجابة على الأسئلة. • لا يتمكن من التواصل غبر اللفظي.
الدافعية والذات	• لا يستطيع أن يحفز نفسه. • يهرب من المواقف المحبطة. • يعجز عن مواجهة الأزمات والتصرف فيها. • يستدعى المواقف السلبية دائماً أمام عينيه. • يعتمد على الآخرين في غالبية مواقف تعلمه. • مفهومه عن نفسه ضعيف.

تصنيف ذوي صعوبات التعلم:-

نظراً لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوي صعوبات التعلم باعتبارها مجموعه غير متجانسة فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة، واقتراح أساليب التشخيص والعلاج والملائمة لكل مجموعة.

ويصنف عدداً من المعلمين الذين يتعاملون مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم المشكلات التي غالباً ما يتكرر ظهورها لدى هؤلاء الأطفال باعتبار أن هذه المشكلات واقعية أكثر من كونها نظرية. وعلى الرغم من أهمية التصنيفات إلا أنه يمكن القول أن أكثر التصنيفات شيوعاً وقبولاً هو التصنيف الذي أورده كيرك وكالفنت ويميز هذا التصنيف بين مجموعتين من صعوبات التعلم:

أ. **صعوبات التعلم النمائية.Developmental Learning Disabilities**

ب. **صعوبات التعلم الأكاديمية. Academic Learning Disabilities**

صعوبات التعلم النمائية:-Developmental Learning Disabilities

تعد صعوبات التعلم النمائية واحدة من العوامل التي تفسر انخفاض التحصيل الدراسي حيث تتضمن اضطرابات فاعلية الانتباه ، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة، وتلك الصعوبات والاضطرابات تؤدى إلى صعوبات تعوق التقدم الأكاديمي.ولقد صنفت الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (الانتباه – الإدراك – الذاكرة) وصعوبات ثانوية (تفكير – لغة شفوية) وبالنظر المباشر إلى الصعوبات النمائية الأولية يتبين أنهاعمليات عقلية أساسية؛ وهى تعتبر وظائف أساسية ومتداخلة ويؤثر بعضها في البعض الأخر ولهذا سميت صعوبات أولية فإذا ما أصيب أحدهما باضطراب فإنه يؤثر في القدرة على التحصيل الأكاديمي للطفل ولقد سمي التفكير واللغة الشفوية بالصعوبات الثانوية لأنهما يتأثران بشكل مباشر بالصعوبات الأولية (محمود عوض الله سالم وزملاءه، ٢٠٠٦: ٦٨).

وتظهر صعوبات التعلم النمائية في ثلاث مجالات أساسية ممثلة في اضطراب النمو الكلامي واللغوي، اضطراب المهارات الأكاديمية، اضطرابات أخرى مثل اضطرابات التوافق الحركي (جمال الخطيب وآخرون، ٢٠٠٧: ٦٦؛ بطرس حافظ بطرس، ٢٨٢:٢٠١٠).

صعوبات التعلم الأكاديميةAcademic Learning Disabilities:

يقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب، والأطفال في سن ما قبل المدرسة من ذوي

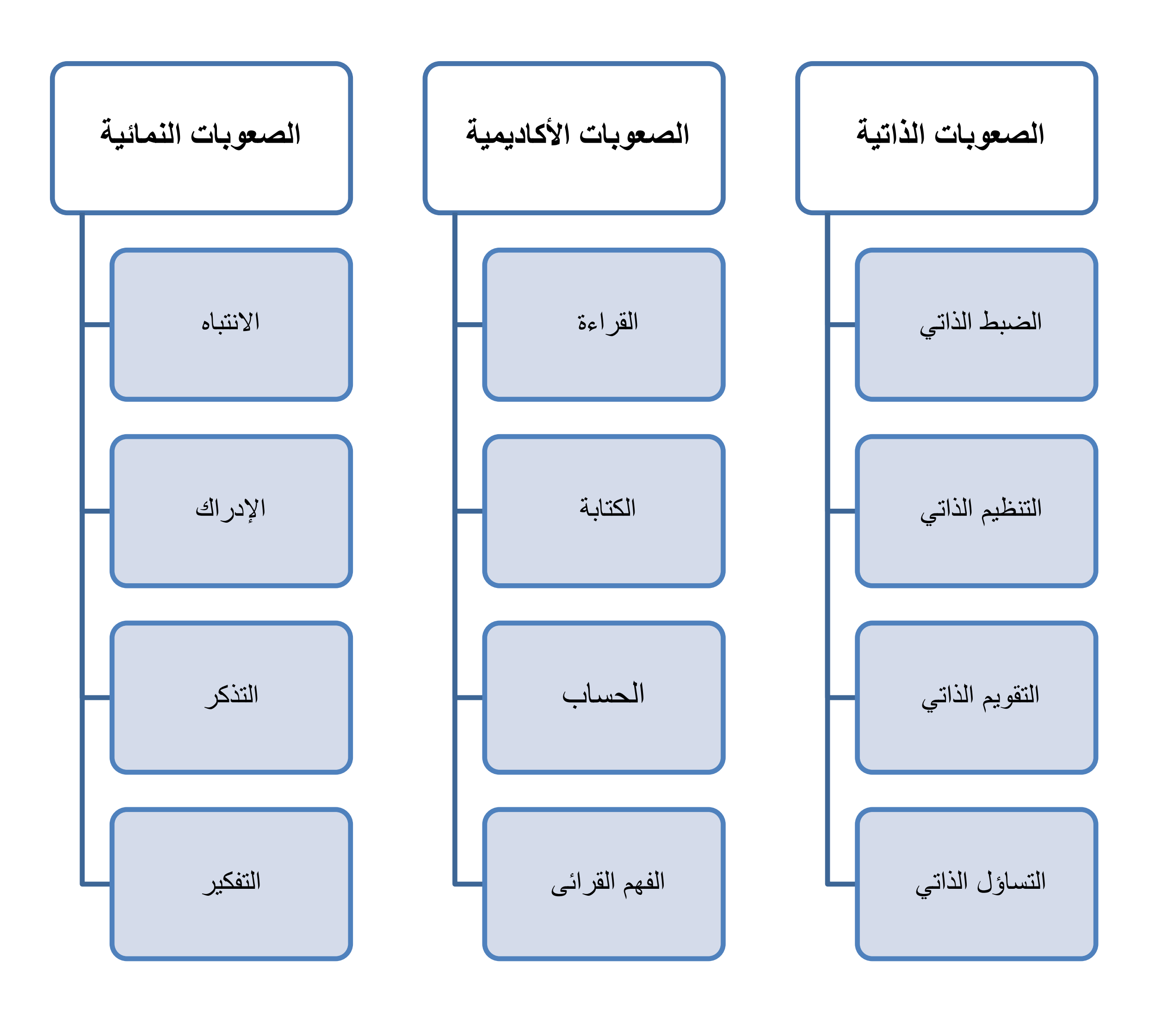
صعوبات التعلم النمائية يحتاجون إلى نوع من التدخل العلاجي لتعليمهم وإكسابهم المهارات الأساسية للتعلم الأكاديمي، فتعلم القراءة يتطلب الكفاءة في القدرة على فهم واستخدام اللغة ومهارات الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات والقدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات. والعلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي، وتشير البحوث إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية إلا أن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيراً وأهمية تتمثل في الصعوبات النمائية المتعلقة بالإدراك والانتباه والذاكرة (صلاح عميرة، ٢٠٠٨: ٢٣-٢٤).

ويرى الباحث أن هناك علاقة ارتباط قوية ما بين صعوبات التعلم النمائية والصعوبات الأكاديمية، فعندما يتم تحديد وتشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة يسهم هذا بدوره في الوقاية من الصعوبات الأكاديمية، لأن الانحرافات أو الصعوبات الأكاديمية يقف خلفها بنسبة كبيرة صعوبات نمائية؛ فالطفل في المراحل ما قبل الدراسية يحتاج إلى برامج علاجية للتدخل وبرامج تشخيصية معينة تعمل على إعدادهم بشكل فعال وسليم لمراحل الدراسة.

وبالنظر إلى صعوبات الكتابة مثلاً، يتبين أنها تحتاج إلى مجموعة من المهارات النمائية لابد من توافرها وعند الفشل في هذا يؤدى إلى صعوبة الكتابة فهي تحتاج إلى مهارات الانتباه والتركيز، والتآزر البصرى الحركي وكل هذا من المهارات النمائية، فإذا ما تم علاجها أو التخفيف من حدتها أدى هذا إلى خفض نسبة الاضطراب في صعوبة الكتابة. وأيضاً تعلم القراءة يتطلب مجموعة من الكفاءات تتمثل في القدرة على استخدام اللغة والتمييز السمعي والبصرى وأيضاً الإدراك السمعي والبصرى وكلها أيضاً مهارات نمائية.

إذاً فالعلاقة ما بين الصعوبات النمائية والأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة، فالسبب هو الصعوبات النمائية والنتيجة هي الصعوبات الأكاديمية، وتعتبر مرحلة ما قبل المدرسة هي مرحلة البناء الأساسية لتنمية المهارات النمائية من أجل مساعدة الطفل على الدخول إلى مرحلة المدرسة بشكل سليم.

ويوضح الباحث صعوبات التعلم تبعاً لما تم الاطلاع عليه من خلال الأدبيات العربية والأجنبية في شكل (٢):-



شكل(٢)

تصنيف الباحث لصعوبات التعلم

<u>ومن أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية:-</u>

١-صعوبات القراءة Reading Difficulties:

وهى أكثر الموضوعات انتشاراً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث يمكن أن نجد الكثير من المظاهر الموجودة بين التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، ومن بين هذه المظاهر نجد الطالب يعاني من ضعف في فهم ما يقرأه، وقد يكون السبب ناتجاً عن عدم قدرته على تحليل صوتيات الكلمات.كما قد نجد هذا الطفل يقوم بعكس الكلمات والمقاطع عند الكتابة أو القراءة ومن الخصائص أيضاً أن معدل التحصيل الدراسي لديه أقل من الطلبة العاديين بعام أو أكثر مع أنه يتساوى معهم من حيث درجة الذكاء (تيسير مفلح كوافحة، ٢٠١٠: ١٢٨).

٢-صعوبات الكتابة Writing Difficulties:-

وهى تتطلب الكفاءة في العديد من المهارات الحركية مثل: الإدراك الحركي، التآزر الحركي الدقيق لاستخدامات الأصابع، وتأزر حركة اليد والعين وغيرها من المهارات، ومن مظاهرها الكتابة بخط غير واضح، الأخطاء الإملائية، صعوبة في نسخ الأعداد، صعوبة التحكم في السرعة المناسبة للكتابة، النزول بالخط من على السطور، الكتابة بشكل غير متناسق، وجود ارتعاش باليد أثناء الكتابة (أحلام محمد حسن، ٢٠١٠:٣٥).

٣-صعوبات الرياضيات Dyscalculia:-

تعتبر الصعوبة في الرياضيات من أشكال الصعوبات التعليمية الأكاديمية الشائعة بين ذوي صعوبات التعلم، وتهتم الرياضيات باستخدام الرموز وقدرة الشخص على استخدام هذه الرموز. فالتلميذ لا يستطيع أن يميز بين هذه الأرقام أو الرموز وهو ما يسمى بعسر الرياضيات أي عدم قدرة التلميذ على التعامل مع الأرقام، وكذلك المعادلات الرياضية ومن مظاهرها عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأرقام (٢- ٦)، (٨ -٧) وفي عمليات الجمع قد يجمع 543=5+4+3كما أنه لا يستطيع التفرقة بين إشارة الضرب(×) أو الجمع (+) (تيسير مفلح كوافحة، ٢٠١٠: ١٢٩).

<u>أولاً: الصعوبات الخاصة بالقراءة</u>

تعريف القراءة:-Reading of Definition

ينظر للقراءة على أنها نشاط بناء وحيوي، ومن خلاله يتم الحكم على أطفالنا في مراحلهم التعليمية ومن أجل أن يكون الحكم صادقاً يجب أن تحتوى عملية القراءة على مهارات أساسية يجب أن يتم إتقانها بشكل جيد ومن تلك المهارات الانتقاء، وتحديد الهدف، والفهم، وتلك المهارات يجب أن تمارس بشكل واضح وبطريقة جيدة من أجل تحقيق النجاح في عملية القراءة (Jie,L.36:2012).

وتعرف بأنها القدرة على حل الرموز المكتوبة ، وفهمها والتعامل معها والتفاعل الشديد، واستثمار ما تمت قراءته في مواجهة التحديات والمشكلات التي تواجه القارئ (جمال مصطفي العيسوي، ٢٠٠٥:١٢).

وترى مروى سالم سالم(٢٠١٢:١٠٦) أن القراءة تمثل العملية الفكرية التي يتم فيها تفسير الرموز المكتوبة، وفهم معانيها بسهولة ودقة، دون صوت وهمس وتقوم على عنصرين أساسيين هما.إعمال الفكر لفهم المقروء، والنظر إلى المقروء دون الجهر بنطقه. ويشير غسان أبو فخر(٢٠٠٧:١٦١) إلى أن القراءة هي تفسير الرموز اللفظية المكتوبة أو المطبوعة تفسيراً ذا

معنى، أو أنها إعادة البناء النشطة لرسالة من اللغة المكتوبة وينبغي أن تشتمل على مستوى من الفهم. وفي كل من التعريفين نجد أن هناك جزءاً في التعريف يتصل بتفسير أو إعادة بناء الرموز المكتوبة وجزء يتصل بفهم المقروء ولهذا السبب يجرى الكلام عادة حول صعوبات القراءة من حيث تفسير للرموز المكتوبة وحول الفهم القرائي.

وتمثل القراءة وسيلة أساسية للأفراد يتم من خلالها تبادل المعلومات وتقديمها لبعضهم بشكل معين، كما أنها تعتبر وسيلة لقياس التقدم الأكاديمي والذى يرتبط بالعملية الدراسية ، وهى عملية معقدة تحتاج إلى مهارات يجب أن تؤدى على الوجه الأمثل من أجل إنجاح تلك المهارة (Roger, P.&George, G.,2008:16)

وتعتبر القراءة مهارة لغوية يتم من خلالها تفسير الرموز المكتوبة إلى معان مقروءة ومفهومة، بحيث تظهر تلك المهارة من خلال تفاعل القارئ مع النص المقروء بحيث يفهمه بشكل سليم، ويقوم بعملية النقد، والتذوق، والاستفادة منه في حل ما يواجهه من مشكلات وأزمات في حياته، علاوة على مشاركة الكاتب في صنع المعنى وإعادة بناء النص القرائي (إبراهيم على الدخيل، ٢٠٠٩: ١٦)؛ (ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠١٠: ٣٣).

وتمثل القراءة إدراك المعنى الكامن في اللغة المكتوبة والقدرة على ربط هذا المعنى بما يعرفه الفرد من خبرات ومعرفة سابقة، من أجل استيعاب هذه المادة المكتوبة ، وهي جزء من فنون اللغة (بطرس حافظ بطرس، ٢٠١٤: ٢٨٢).

ويرى الباحث أن معظم التعريفات تؤكد أن القراءة في مجملها نشاط عقلي يتفاعل من خلاله القارئ مع النص المكتوب من خلال تفسير الكلمات والرموز والحروف مع بعضها البعض من أجل تكوين بيئة معرفية سليمة لها معنى ومغزى سليم.

ويعرف (Wright,2015:395) صعوبات القراءة على أنها اضطراب لغوى قائم على الدماغ، وصعوبات القراءة تقع تحت مظلة صعوبات التعلم التي هي اضطراب عصبي يؤثر في قدرة المخ على استقبال ومعالجة المعلومات وتخزينها بالشكل السليم الذي يضمن استخدامها في الوقت المناسب وبالشكل المناسب، وتشتمل أعراضها على طلاقة القراءة، وصعوبات في الهجاء، وصعوبات في فهم المادة المقروءة وتفسير محتوى المقروء بالشكل المناسب.

وتشير صعوبات القراءة إلى ضعف شديد في مهارات فك الرموز وبطء في سرعة القراءة، وتدنى في الهجاء، وصعوبة في عمليات الفهم للمادة المقروءة، وهذا ليس نتاجاً عن نقص الذكاء أو فقر في التعلم، أو تلف في خلايا المخ (Saral, J., S.,2015:40).

ويستنتج الباحث من خلال التعاريف السابقة أن هناك مجموعة من الدلالات والمعاني التي تميز مفهوم القراءة:

- للقراءة عمليتان منفصلتان: الشكل الميكانيكي، العملية العقلية.
- القراءة عملية فك للرموز الخطية ، وربطها بقيمها الدلالية.
- مفهوم القراءة لا يتوقف عند التعرف والفهم وينبغي أن يربط القارئ ما يقرأ بخبراته السابقة وأن يفسر المقروء ويقومه ويقارن الأفكار الجديدة بما تعلمه من قبل.
- القارئ يفهم في ضوء خبرته الذاتية وثروته اللغوية ومعرفته بأساليب وتراكيب اللغة وثقافته.

<u>المكونات الرئيسية لمهارات القراءة:-</u>

يمكن تقسيم مهارة القراءة إلى مكونين هما: التعرف على الكلمة والفهم القرائي، وكلا المكونين أو العمليتين متكاملتين، وبينما يتم التركيز على التعرف على الكلمات خلال المراحل الأولى لتعلم القراءة يتم التركيز على الفهم القرائي ومعانى النصوص موضوع القراءة خلال المراحل اللاحقة لتعلم القراءة. وتشير مهارات التعرف على الكلمة إلى قدرة التلاميذ على التعرف على الكلمات وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمة المجهولة أو الغامضة معروفة ومقروءة عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات (صلاح عميرة، ٢٠٠٨: ٥٠ –٥١).

ويتكون الموقف القرائي من ثلاث عناصر تبدأ من القارئ وهو العنصر الأول من عناصر الفهم القرائي وهو الذي يمارس عملية القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع بشكل سليم. الموضوع أو النص القرائي وهو شديد التأثير على إعانة القارئ على الفهم أو إعاقة هذا الفهم لديه؛ ولهذا يقوم القارئ ببناء عدد من التمثيلات المعينة لبلوغ هذا الفهم مثل الشفرة الظاهرة للنص، وتحديد أساس النص وقاعدته .ثم يأتي بعد ذلك السياق القرائي وهو أن ينتقل أثر القراءة التي تعلمها القارئ إلى خارج محيط الحجرة الدراسية ويقصد بذلك البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ (ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠١١: ٤٢-٤٩).

والقراءة ومهاراتها لهما أهمية كبيرة في حياة الفرد، لانهما يعملا كنسيج مترابط في زيادة معرفة القارئ وتنميتها، بالإضافة إلى أهميتهم في إنجاح العملية التعليمية بالنسبة للطالب (عبد العزيز محمد، ٢٠١١: ٢٨).

<u>تصنيف القراءة (أنواعها):</u>

١- القراءة الجهرية:-

عملية ميكانيكية فيزيولوجية تستجيب فيها أعضاء النطق لدى القارئ لإدراك المقروء إدراكاً لفظياً؛ ويتطلب هذا منه توازن نفسي وجسمي وعقلي. والقراءة الجهرية تعنى التعرف على الرموز اللغوية وما تدل عليها ونطقها نطقاً صحيحاً والتعبير عن المواقف المختلفة التي تمثلها الرموز المقروءة (فتحي مصطفي الزيات، ٢٠٠٧: ١٦١).

وتعبر تلك العملية أيضاً عن نطق الكلمات بصوت مسموع حسب قواعد اللغة العربية، مع مراعاة صحة النطق وسلامة الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثيل المعنى، وبها يبدأ تعليم القراءة (مروى سالم سالم، ٢٠١٢: ١٠٧).

وتمثل القراءة الجهرية عملية من خلالها تقوم العين بالتقاط الرموز والحروف ثم يتم ترجمتها إلى معانى معينة من خلال المخ الذي يعطى إشارات لأجهزة النطق بالجهر بها (حاتم حسين البصيص، ٢٠١١: ٥٧).

القراءة الصامتة:-

يشير إليها علي سامي الحلاق (٢٠١٠: ٢٠٨) بأنها القراءة التي يعتمد فيها القارئ على عينيه وعقله، فينظر للمقروء بعينين فاحصتين ويستوعب ما تتم قراءته من خلال عقله دون الهمس به أو النطق أو تحريك اللسان، ويحرص فيها القارئ على التأمل الجيد من خلال البصر وحصر ذهنه في المادة المقروءة، والانتباه لترتيب أفكارها.

وتمتاز القراءة الصامتة عن القراءة الجهرية ، بعدد من السمات أكّدتها البحوث التربوية والنفسية في هذا الميدان؛ حيث أنها تحقق جملة من الأهداف والأغراض، التي لا تُتاح للمتعلم في القراءة الجهرية، وأبرز هذه الأغراض: زيادة سرعة المتعلم في القراءة، مع إدراكه للمعاني المقروءة، والعناية البالغة بالمعنى (حاتم حسين البصيص، ٢٠١١: ٦٠).

الصعوبات الخاصة بالقراءة:-

١- صعوبات القراءة الجهرية:-

صعوبات القراءة الجهرية هي اضطراب في آلية القراءة يترتب عليه حدوث أخطاء شاذة في القراءة وفى نقل الكلمات المكتوبة، والخلط بين الحروف المتشابهة في صورتها. وهناك مصطلحات متعددة لصعوبات تعلم القراءة منها، الديسلكسيا، ومصطلح صعوبات التعلم المحدودة، وهو ما يطلق على صعوبات القراءة البسيطة المتمثلة في صعوبة التعرف على الكلمة أو الجملة وتتضمن الحذف أو الإبدال أو التكرار أو العكس أو القلب في الحروف والكلمات (غسان أبو فخر، ٢٠٠٧: ١٦٢).

صعوبات القراءة الصامتة:-

وقد أكدت الأبحاث أن الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي تتمثل مشكلتهم في المقام الأول في كيفية تفسير وتشفير المعلومات، والمقارنة بينها وبين المحتوى المخزون بالذاكرة لديهم، إضافة إلى الصعوبات الخاصة في التفكير أثناء القراءة (Donna et al.,278:2010).

أسباب صعوبة القراءة:-

تؤكد علياء فتحي الشايب (٢٠١٠:٤) أن صعوبات القراءة تعتبر من أكثر الصعوبات التي تواجه الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة، وأن تلك الصعوبات تزداد تعقيداً كلما تقدم العمر الأكاديمي للطالب، وزاد المحتوى المقدم له مما يؤدى لظهور تفاوت كبير في مهارات القراءة المختلفة.

وهناك عوامل متعددة يمكن أن تؤدى إلى صعوبات تعلم القراءة، وهذه العوامل يمكن تصنيفها لثلاث فئات كما حددها (غسان أبو فخر، ٢٠٠٧: ١٣٦؛ جمال الخطيب وآخرون، ٢٠٠٧:٨٥؛ زيدان أحمد السرطاوي وآخرون، ٢٠١٢:٢٦٨) وهي كالتالي:-

*(العوامل الوراثية والعصبية والحسية) : حيث وجد أن الخلل فى الكروموزوم ١٥ وبعضها فى الكروموزوم ٦ سبباً فى الصعوبات القرائية ، وبعض هذه الدراسات تذهب إلى أن خطر صعوبات تعلم القراءة يزداد من ٤ الى ١٣ مرة عند الطفل إذا كان الوالدين أو إحدهما لديه هذه الصعوبة .

* (العوامل العقلية والنفسية): حيث أكد الباحثين أن عدم القدرة على القراءة السليمة قد ينتج عن فشل أحد جانبي الدماغ في إحكام سيطرته على الجانب اللغوي ومن المعروف أن الجانب الأيسر من الدماغ هو المسئول عن الأداء في القراءة ، وتكمن المشكلة لدى ذوي صعوبات التعلم في عدم وجود سيطرة مخية (يسرى) فيميلون للاعتماد على النصف الأيمن، وبذلك فإن الأطفال المضطربين في القراءة يزيدون من استخدامها لمعالجة المعلومات في النصف الأيمن الذي لا يكون مناسباً للوظائف اللغوية التحليلية التي تشملها القراءة والاستيعاب.

* أما العامل الثالث فيرجع إلى العوامل البيئية ممثلة في الحرمان البيئي وسوء التغذية، وأيضاً الطريقة المتبعة في التدريس

ويرى الباحث أن صعوبة القراءة يكمن خلفها مجموعة من الأسباب يرجع أولها إلى عدم قدرة التلميذ على معرفة الحروف الهجائية بشكل سليم، وعدم التفرقة بين الأحرف المتشابهة شكلاً

والمختلفة لفظاً، إضافة إلى الحالة النفسية التي قد يكون عليها التلميذ أثناء القراءة تلعب دوراً كبيراً في تهيئة العين والعقل لاستقبال ما يتم قراءته بشكل سليم ومحاولة تفسيره بشكل واضح.

إضافةً إلى أن المادة العلمية التي تتم قراءتها قد تكون في مستوى أعلى من المستوى العقلي للتلميذ أو قد تكون مغايرة ومختلفة عن الواقع الذي يعيش فيه التلميذ؛ ومن ثم فإن التلميذ لا يستطيع تخمين المعلومة الواردة أو استنتاجها بالشكل السليم، علاوة على طريقة التدريس المتبعة من قبل بعض المعلمين داخل الفصول قد تجعل التلميذ دائماً ما يعتاد أن يتلقى السؤال وبعده الإجابة ويصبح دور التلميذ دوراً مهمشاً داخل الفصل ومن ثم خارجه؛ كل هذا من شأنه أن يكون ناتجه النهائي هو الفشل في عملية القراءة، أو القراءة بشكل سيء للغاية من قبل التلميذ.

مهارات القراءة:-Reading skills

تعتبر مهارة القراءة إحدى مهارات اللغة العربية المؤلفة من القراءة، الكتابة، الاستماع، والتحدث، وقد تشرفت القراءة بأن تكون أول آيات الله عز وجل إلى أهل الأرض من خلال القرآن الكريم المنزل على الحبيب محمد صلى الله عليه وسلم، حيث قال الله عز وجل في مطلع سورة العلق بسم الله الرحمن الرحيم "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ{١} خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ{٢} اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ{٣}" صدق الله العظيم.

ويعتبر الاستيعاب القرائي من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية وأكثرها وضوحاً في عملية القراءة وأكثرها تأثيراً في التحصيل الدراسي والنجاح في المهام المختلفة (عماد محمد جميل، ٢٠٠٥: ١٢).

ويمكن تقسيم مهارات القراءة إلى مكونين رئيسيين هما:التعرف على الكلمة، والفهم القرائي، وكلا المكونين متكاملين ويتم التركيز على التعرف على الكلمات خلال المراحل الأولى لتعليم القراءة ويتم التركيز على الفهم القرائي من خلال المراحل اللاحقة لتعلم القراءة ، وتشير مهارات التعرف على الكلمة إلى قدرة التلاميذ على التعرف على الكلمات وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو الغامضة معروفة ومقروءة عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة، وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات. وتشير الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى مداخل لتقوية مفرداتهم اللغوية أو جعل قاموسهم اللغوي قابل للتعرف حيث تتطلب الطلاقة في القراءة أن تكون معظم الكلمات في النص موضوع القراءة ذات مدلولات ذهنية فورية (صلاح عميرة، ٢٠٠٨: ٥٠؛ Blume,C.,2010).

والقراءة والفهم هما من أهم المؤشرات الدالة على نجاح التلميذ في العملية التعليمية، وعندما يتمكن الطفل من القراءة ومعرفة المفردات يكون أثر هذا كبيراً على زيادة الفهم لديه، وتكون

البداية الحقيقية للقراءة من خلال التعرف على الحروف والكلمات وفك شفراتها وصولاً إلى المراحل العليا في القراءة والتي تتمثل في عملية الفهم التي تحتوى في ثناياها على مجموعة من المهارات الهامة مثل تفسير النص، وتوجيه النقد للنص، والاستنتاج العام للمعلومات من خلال بيئة النص ورؤية الكاتب (Muhittin, S.,2016).

ثانياً:- الفهم القرائيReading Comprehension

يعد الفهم القرائي من أكثر مهارات القراءة أهمية فهو الغاية لكل قارئ، وهو الهدف الذي من أساسه توضع المقررات الدراسية، ولا فائدة من أي قراءة بلا فهم. والقارئ الذي يتمكن من مهارات الفهم يحقق كل الأهداف التي يقرأ من أجلها ؛ فيوسع خبراته، ويستفيد من تلك الخبرات في حل مشكلاته؛ مما يكسبه صفة هامة وهى صفة الإبداع، ويصبح من خلال هذا مؤثرا ونافعاً لنفسه ولغيره، ومن خلاله أيضاً يتم تحقيق النجاح في العملية التعليمية، إضافة إلى إثراء معلوماته، مما يؤثر بالإيجاب على القارئ ويزيد من ثقته في نفسه ويؤدى إلى توسيع خبراته وزيادة الأفق الخاص به في الثروة المعلوماتية ، وزيادة القدرة على إبداء الرأي والنقد والإبداع.

وتعتبر عملية الفهم القرائي هي الغاية من كل قراءة والضالة المنشودة لكل قارئ ، والهدف الذي يسعى كل متعلم من الوصول إليه، وهو أكثر أشكال المعرفة تعقيداً، وهى نتاج المعلومات من مصادر بصرية، سمعية، ولغوية، ومعرفية كل هذا يندمج مع بعضه مكوناً فهماً أكبر (سعد مراد على ، ٢٠٠٦:١١٢).

ويعرف الفهم القرائيReading Comprehension بأنه قدرة التلميذ على القراءة الواعية التي يستطيع من خلالها فهم المعاني وتفسيرها تفسيراً صحيحا، وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية، والضمنية وتلخيصها، وتنظيمها، وإصدار الأحكام الموضوعية تجاه المادة المقروءة (فؤاد عبد الله عبد الحافظ، ٢٠٠٧:١١٦).

كما يُعرّف (Janette et al.,2007:32) الفهم القرائي بأنه تفاعل القارئ مع المكتوب، وهذا الفهم عملية معقدة وتتكون من مجموعه من العناصر أو المكونات وهى، المعلومات، والمهارات، والخبرات التي في مجملها تساعد الفرد في الوصول للفهم العام.

ويصف وحيدالسيد حافظ (٢٠٠٨:١٥٩) الفهم القرائي بأنه عملية عقلية يقوم فيها التلميذ بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب مستخدماً في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه وإيجاد المعنى المناسب من السياق وتحديد الحقائق وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها.

ويرى(Meissner et al.,2008) أن عملية الفهم القرائي هي عملية عليا في التفكير وفى تكوين المفاهيم وتكوين المعاني قبل عملية القراءة، وأثناء عملية القراءة وبعدها، وذلك من خلال القدرة على ربط المعلومات الموجودة داخل النص وما لدى القارئ من خبرات سابقة.

ويضيف زيدان أحمد السّرطاوي وحسن حسين زيتون (١٩٢:٢٠٠٩) الفهم القرائي بأنّه عملية عقلية ذهنية نشطة، يتداخل فيها عوامل لغوية، ومعرفية، وإدراكية، تهدف إلى فهم المعنى، أوالفكرة ، أوالمفهوم، أوالرّسالة التي يقصد الكاتب إيصالها.

والفهم القرائي عملية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي بغية استخلاص للمعنى العام للموضوع ، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن الفهم (ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠٠٩: ٣٠-٣١).

ويعرف أيضاً بأنه عملية معرفية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج، وإدراك العلاقات وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة التي يستجيب لها بصرياً، وحسن تصور المعنى سواء كان المعنى كلمة أو جملة أو سواء كان هذا بصوت عال أو منخفض (إسماعيل إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٩:٥٧).

ويعرفه محمد أحمد عبده (٢٠٠٩:٣٧٢) بأنه عملية عقلية تعتمد على استخدام العمليات العقلية العليا؛ بحيث يتمكن المتعلم من الوعى بقدراته المعرفية، من حيث القدرة على إدراك المعنى وفهم غرض الكاتب وتوجيه النقد للمحتوى والتمييز بين ما هو حقيقة وما هوخيال.

ويقصد بالفهم القرائي أيضاً تلك العملية التي يكون الفرد من خلالها قادراً على القراءة الجيدة مع فهم الكلمات والمعاني المتضمنة من خلال النص، مع الإلمام الشديد بتفاصيلها وكيفية نقدها وإبداء الرأي فيها، وهذه المهارة تحتوى على عدد كبير من المهارات الفرعية المتضمنة من خلالها (Woolley,G.,2011:15؛ Diane,J.,2011:38) .

وتشير (Graziella, Whipple,2012:10) إلى أن الفهم القرائي هو مجموعة من العمليات الخاصة التي يجب توافرها لإنجاح عملية القراءة ، تعتمد على فهم الفرد للمعنى ذاتياً معتمداً على أفكاره السابقة عن موضوع النص، مع التمييز بين الحقيقة والخيال، وبين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به مع وضع التنبؤات بنهايات النص قبل الانتهاء من قراءته.

كما يشير الفهم القرائي إلى العملية العقلية المعرفية والميتامعرفية (وهى قدرة الطالب ووعيه وإدراكه لما يقوم به في عملية التعلم، وقدرته على وضع الخطط واختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها، أو التخلي عنها واختيار أفضلها، وقدرته على مراجعة نفسه وتقويمها باستمرار) التي تعتمد على مراقبة التلميذ لنفسه، ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها، بالإضافة

إلى كونها عملية معرفية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة التي يتفاعل معها بصرياً (حسام الدين فؤاد عبد التواب، ٢٠١٥: ٤٥ ؛ عبدالمنعم أحمد بدران، ٢٠٠٨: ٢١).

ويعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قصور كبير في عملية الفهم القرائي ويظهر هذا جلياً في اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، وأيضا في مادة الرياضيات من خلال المسائل الكلامية؛ وهذا من شأنه أن يؤدى إلى الضعف الأكاديمي بشكل كبير. وتشير صعوبة الفهم القرائي إلى عدم قدرة هؤلاء الطلاب على فهم ما تم إنجازه من القراءة، حيث نلاحظ عندما يقرأ هؤلاء الطلاب أنهم على درجة عالية من الطلاقة اللفظية وذو كفاءة عالية، ولكن عندما يطلب منهم إعطاء إجابات على الفقرة أو القطعة التي تمت قراءتها تظهر لديهم صعوبة شديدة في الإجابة، ولا يستطيعون تحليل الفقرات أو استخلاص المعاني (Roger et al., 2008:20).

ويرى (Donna et al.,2010) أن صعوبات الفهم القرائي من أكثر المشكلات تأثيراً على الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك لأنها تقف عائقاً أمام تقدمهم وتطورهم الأكاديمي، وتحول دون إكمال مراحلهم الدراسية المتقدمة ، واكتساب العلوم والمعارف وذلك لأنهم في أغلب الأوقات لا يدركون ما يحتويه النص من معانى أو أفكار وهذا من شأنه التأثير على تحصيلهم الأكاديمي في مختلف الموضوعات الدراسية المختلفة.

ويشير (Wong et al.,2008) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وذوي صعوبات القراءة بصفة خاصة لا يعانون من مشكلات في عملية الترميز فقط، بل إن ما هو أخطر من ذلك هو أن أكثر المشكلات شيوعاً هي بناء الفهم Construct understand وأيضاً استخلاص النتائج من خلال النص المقروء Draw inferences والتي تكمن في الاستيعاب القرائي، وتزداد أهمية تلك المرحلة بشكل كبير كلما تقدم الطالب في السنوات الدراسية الأعلى حيث يزداد الأمر تعقيداً ويصبح معه الطالب عرضة للفشل الدراسي.

وقد أكدت كلاً من(Shamita, M.,2016 ؛ Saral, J.,2015) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات بصفة عامة كثيرة فمنها ما يتعلق بعمليات الإدراك، ومنها ما يتعلق بفك الرموز والشفرات، ومنهم من يعاني إعاقات عاطفية أو انفعالية، ولكن الغالبية من هؤلاء التلاميذ يشتركون في عدم قدرتهم على استخدام الاستراتيجيات التعليمية المؤثرة بشكل جيد بالدرجة التي تمكنهم من إنجاز العملية التعليمية الموكلة إليهم، وأكثر هؤلاء التلاميذ معاناة هم ذوي صعوبات الفهم القرائي الذين هم في حاجة شديدة إلى زيادة دافعيتهم للعمل على تخليص أنفسهم من ضغط الفشل والقدرة على تذكر المضمون بشكل سليم واستنتاج الأفكار التي يحاول الكاتب أن يوضحها

ويرسلها إلى القارئ، والفشل في هذا يجعل النص أمامهم وكأنه كتلة كبيرة وهائلة تستدعى الهروب منه وعدم مواجهته.

ومن خلال التعريفات السابقة للفهم القرائي يتضح للباحث أن الفهم القرائي يشتمل على مجموعة من المفاهيم الهامة وهى:

- أنه عملية عقلية معقدة تحتاج إلى عمليات عقلية عليا.
- تعتمد على خبرات الفرد السابقة والخلفية المعرفية من فهم المعلومات والمفردات المقروءة عملية تفاعلية بين القارئ وبين النص.
- تتضمن نقد المقروء والحكم عليه.
- أن الفهم القرائي يتضمن عمليات مثل فك الرموز وفهم المعاني.
- الفهم القرائي يعنى حسن التصور الدقيق للمعنى وهدف كل قراءة هو فهم المعنى.

أهمية الفهم القرائي:-

الفهم هو الغاية المنشودة من القراءة وهو الهدف الذي يسعى إليه كل قارئ من أجل أن يتخطى المرحلة الأولى وهى مرحلة التعرف على الرموز والكلمات والدلالات من خلال النص المقروء، وهو أيضاً الهدف الذي يسعى إليه المعلم من خلال العملية التعليمية.

وموضوع الفهم القرائي بصفة عامة له أهمية كبيرة فقد نال من عناية الباحثين والتربويين والقائمين على التعليم العناية الكبيرة. وقد يعزى ذلك إلى الدور الكبير والهام الذي يلعبه الفهم القرائي في العملية التعليمية، فالفهم القرائي منشأ التطور العقلي المعرفي للفرد بما ينطوي عليه من مدخلات وعمليات ونواتج، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنجاح الأكاديمي طوال سنوات الدراسة (فتحي مصطفي الزيات، ٢٠١٥: ٤٠٦).

ويعتبر الهدف الأساسي والرئيسي من تعلم القراءة هو الفهم وإذا لم يتحقق هذا انعدمت الفائدة المرجوة من القراءة، وتختلف مهارات القراءة تبعاً للاستعداد الخاص لكل فرد وأيضاً خبراته السابقة، ويجب علينا التركيز على عملية الفهم لأنه ركيزة أساسية من ركائز التعلم وذلك ضماناً للارتقاء بلغة المتعلم وإكسابه مهارات النقد بطريقة موضوعية (Keusher,F.,2005:227).

وأشارت دراسة (Doolittle et al.,2006) إلى أن كثيراً من التلاميذ يستطيعون القراءة وقليلاً منهم لديه معرفة بمهارات الفهم القرائي التي تعتبر أداة فعالة وهامه جداً من أجل تحسين مستوى التقدم الدراسي في مختلف المراحل التعليمية.

وتكمن أهمية الفهم القرائي في أنها تمكن المتعلم من تطبيق ما تعلمه وفهمه في كثير من واقع الحياة على مواقف مشابهه، وتساعد عملية الفهم القرائي التلاميذ على تثبيت المعلومات، والاحتفاظ به الفترات طويلة أما التعلم الذي يحدث بدون فهم يكون عرضة للنسيان، ويولد الإحساس لدى المتعلم بالرغبة في القراءة المستمرة ومن ثم زيادة الميول القرائية لدى هؤلاء الطلاب، ويساعد على توفير وقت وجهد كبير للمتعلم لأن الاعتماد على الحفظ سرعان ما ينتهى أما الفهم يبقى أثره كبيراً (رانيا محمد هلال، ٢٠٠٧: ٣٥).

وعندما يقرأ الشخص نصاً أو فقرة ويشعر معها بالعجز أو الصعوبة عن الفهم يكون شعوره الأول هو الابتعاد عن النص بأكمله ومن ثم عن عملية القراءة ؛ وذلك نتيجة لعملية الإحباط التي تنتاب الشخص القارئ، ولكن عندما يتمكن الشخص من فهم المحتوى المقروء يشعر معه بأنه قادر على مواصلة عملية القراءة؛ حيث أن الفهم القرائي هو محور وأساس عملية القراءة، والشخص عندما يتمكن من فهم المقروء هو في هذه اللحظة شخص متمكن من فنون اللغة، حيث أن الفهم القرائي ضعفه يؤدى إلى ضعف في عملية التحصيل وضعف في عملية التواصل(Donna et al.,2010:279).

وقد توصل (Mustafa,B,2013) أن البعد عن الضغوط، والعمل على زيادة الدافعية من العمليات الهامة التي تحتاجها طلاقة القراءة، وعملية الفهم القرائي نابعة في مقامها الأول من خلال الطلاقة القرائية، وعندما تحقق لهم هذا أصبحوا في درجة عالية من الإقبال على المواد الدراسية الأخرى.

ويستطيع التلاميذ الذين لديهم القدرة على الفهم التوصل إلى الأفكار الرئيسية في النص المقروء، وأن التلاميذ الذين تدربوا على التلخيص كانوا أكثر فهماً وأكثر دراية للمعلومات من التلاميذ الذين أجابوا عن الأسئلة من خلال الإجابات المختصرة التي تعبر عن مدى اضمحلال اللغة والمعلومات المخزونة لدى الذاكرة (Jitendra et al.,2011:136).

كما يحقق الفهم القرائي للفرد التوصل إلى استنتاجات عديدة وحل المشكلات المختلفة التي تعترضه والربط بين ما تعلمه وما هو مخزون لديه في الذاكرة، كما أنه يساعد على تثبيت المعلومة والاحتفاظ بها لمدة طويلة.أما التعلم الذي يتم دون فهم يعتمد على الحفظ والتكرار وسرعان ما ينتهى أثره، كما أنه أيضاً يولد الإحساس بالرغبة في زيادة التعلم من قبل المتعلم ويزيد من ميوله تجاه المادة التعليمية (أميمة بكرى حسين، ٢٠١٢: ٢٢).

ويخلص الباحث إلى أن الفهم القرائي يسهم في توسيع خبرات الفرد، وتمكينه من السيطرة على مهارات اللغة واختصار الوقت والجهد المبذول في العملية التعليمية، كما أنه يسهم في زيادة

قدرة الفرد على الابتكار والإبداع، ويؤدي إلى زيادة ثقة القارئ في نفسه وتحقيقه لذاته. أما بالنسبة للمجتمع فيسهم الفهم القرائي في تخريج جيل قادر على توجيه النقد البناء بشكل نافع للمجتمع، كما أنه يثري الحياة الأدبية بعدد من القادرين على قيادتها بشكل مؤثر.

مهارات ومستويات الفهم القرائي:-

تصنف مهارات الفهم القرائي إلى أربعة مستويات يندرج تحت كل مستوى مهارات فرعية كما يلى:

أولاً: بناء أساس للفهم: ويكون هذا من خلال تحديد الحقائق الأساسية للنص، وتحديد الأفكار الرئيسية للنص، والتفرقة بين الحقيقة والخيال، وتحديد معانى الكلمات المألوفة.

ثانياً: تحديد بنية الفهم: ويكون من خلال ترتيب الأحداث، تحديد أوجه الشبه والاختلاف، تحديد السبب والنتيجة، الترتيب الزمنى للأحداث.

ثالثاً: قراءة ما بين السطور: وتتمثل في تحديد الأفكار الضمنية بالنص، والتمييز بين المنطق والعاطفة، تحديد الأسلوب المتبع بالنص.

رابعاً: مهارات اللغة والأسلوب: وتظهر من خلال القدرة على تحديد أسلوب الكاتب، وتحديد نمط الكتابة بالنص، وتحديد وجهة نظر الكاتب (Hammil, S,2006:51).

ومن هذه المهارات أيضاً استنتاج الأفكار الأساسية، الإلمام بالتفاصيل معرفة النتائج فيما يقرأ، والقدرة على ربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها، وتركيز الانتباه على محتويات المقروء، تحديد هدف الكاتب واتجاهه، القدرة على المقارنة، القدرة على تحليل ونقد الموضوع وتحديد المعلومات المكتسبة من المقروء (صفاء عبد العزيز سلطان، ٢٠٠٦:٢٩: -٣٠).

ويرى (Cain et al.,2007) أن فهم النص المقروء يعتمد على مجموعة من المهارات التي تشكل في مجملها بنية أساسية للنجاح القرائي وهى كفاءة القراءة، ومعرفة البنية النحوية، والقدرة على معالجة النص من خلال الفهم والرصد وسعة الذاكرة.

وتتضمن مهارة الفهم القرائي تمكين المتعلم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة والربط بين المعاني بشكل منظم، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية اليومية. ويتطلب هذا مجموعة من المهارات الفرعية مثل:- مهارة تحديد الفكرة الأساسية والرئيسية للنص، ومهارة تحديد الكلمات أو المفردات، ومهارة تحديد ما بين السطور من معانى، ومهارة نقد المقروء وإصدار الأحكام، ومهارة الاحتفاظ بالمقروء (إبراهيم محمد حراحشة، ١٢٦:٢٠٠٧).

وتتدرج مهارات الفهم القرائي ضمن ثلاث مستويات، المستوى الحرفي: ومن مهاراته، معرفة المعنى، وقراءة السطور، وفهم تنظيم النص وبنائه، والتعرف على الرموز اللغوية، وتحديد التفاصيل وتذكرها.والمستوى التفسيري: ومن مهاراته، عمل المقارنات، وتفسير المشاعر السائدة، وتحليل الشخصيات، وتعرف أفكار الكاتب وآرائه، التنبؤ بالأحداث. المستوى النقدي:ومن مهاراته، الإبداع، والتمييز بين الحقائق والخيال، وربط السبب بالنتيجة، وإصدار الأحكام (محمود فندي العبد الله، ٢٠٠٧: ٨٠).

أما إسماعيل إسماعيل الصاوي (٢٠٠٩: ٦٢) فقد صنف مهارات الفهم القرائي إلى مجموعة مستويات وهى كالتالي:

- **الفهم الحرفي:** ويتطلب من القارئ أن يعرف ما كتبه الكاتب.
- **الفهم الاستدلالي:** ويتطلب من القارئ أن يحلل، ويقارن ويميز ويدرك العلاقات.
- **الفهم الإبداعي:** ويتطلب من القارئ أن يدمج ما قرأه ويتوصل إلى استبصارات جديدة ويستفيد منها في عمل أشياء أخري.

وقد صنف (Pierangelo & Giuliani,2008) مهارات الفهم القرائي إلى ستة أنواع:-

- **الفهم الحرفي:** حيث يقرأ الطالب النص ثم تطرح عليه الأسئلة من النص.
- **الفهم الناقد:** يقرأ الطالب الفقرة، ثم يحلل الفقرة ويحكم على ما قرأه.
- **الفهم العاطفي:** يقرأ الطالب الفقرة، ثم بعد ذلك يتم تقييم إجاباته من قبل المعلم.
- **الفهم الاستدلالي:** يقوم الطالب بقراءة النص ثم يقوم بتفسير وشرح ما قرأه.
- **الفهم المعجمي:** يقرأ الطالب، ثم يقيم المعلم المفردات المقروءة من قبل الطالب.
- **الفهم الاستماعي:** يقرأ المعلم الفقرة، ثم يطرح الأسئلة على الطالب.

أما مركز الدّعم الأكاديمي الأمريكي (American Academic Support Centre,2006) فقد صنف مستويات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات:

- **المستوى الحرفي:**ويشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة وربطها بالأفكار الرئيسة.
- **المستوى التّفسيري :**ويشير إلى قدرة القارئ على قراءة مابين السطور لتحديد هدف الكاتب، وقدرة القارئ على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة.
- **المستوى التّطبيقي:** ويشير إلى قدرة القارئ على تحليل وتركيب المعلومات، وتطبيقهاعلى معلومات أخرى.

وتتضمن تلك المهارات أيضاً مهارات فهم الموقف ككل، ومهارة المعرفة التي يريد الكاتب أن يبلغها ويرسلها من خلال النص، ومهارة القدرة على التمييز بين ما هو معطى داخل النص والحوار (Basol et al.,2011:41).

عناصر الفهم القرائي:

يشتمل الموقف الذي يحدث فيه الفهم القرائي على عدد من العناصر وهى كالتالي:

أ- **القارئ The reader:** حيث تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي وتؤثر على قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف، ويختلف أيضاً معدل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرته عليها باختلاف العوامل العقلية.

ب- **النص The text:** حيث يرى الباحث أن شكل النص ومضمونه واللغة المكتوبة وألوان النص والتنظيم وطريقة طباعته وتنسيقه وعناصر الجذب والتشويق فيه تسهم في إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته وفهمه والشعور بما يقرأ، وكلما كان المحتوى بسيطاً تمكن القارئ من فهم النص. كل هذه المكونات تتفاعل فيما بينها مما يؤثر على كيفية بناء الفرد لمعنى المادة التي يقرأها، فكلما كان هناك انسجام بين القارئ وبنائه المعرفي وبين المادة موضوع القراءة وكانت الأساليب المستخدمة والظروف البيئية المحيطة بالقارئ جيدة ؛ كلما زادت دافعية القارئ في استكمال النص ومحاولة فهمة بشكل سليم.

ج- **السياق The context:** تؤثر خصائص سياق القراءة وظروف البيئة التي تحدث فيها على فهم التلاميذ للمقروء، فقد وجد أن المواقف التي تكون موضع اختبارات وما يصاحبها من توترات يمكن أن تؤثر على التلاميذ.

د- **المعلم:** حيث تلعب خبرات المعلمين ومعارفهم ومدى تمكنهم من المادة العلمية وطبيعة اتجاهاتهم وأساليب التربية المتبعة داخل الفصول ؛ كل هذا من شأنه التأثير على فهم التلاميذ للمقروء (فتحي مصطفي الزيات، ٢٠١٥:٤٠١؛ على سعد جاب الله وآخرون، ٢٠١١:٢٠٨؛ Sprling,A.,2006).

النماذج المفسرة للفهم القرائي:

قدم العلماء نماذج متنوعة تعبر في مجملها عن الخطوات التي يتبعها القارئ عند تعامله مع المادة المقروءة وصولاً إلى الاستيعاب أو الفهم وهى كالتالي:

١- القراءة كعملية من أسفل.

إن عملية الفهم وفق هذا النموذج تبدأ بالحرف والتعرف على الكلمة ومن ثم الانتقال إلى العبارات والجمل وينتهي بالحصول على المعنى الإجمالي للنص. ووفق هذا النموذج فإنه ينظر إلى القارئ على أنه مستقبل سلبي للمعلومات من الناحية المعرفية، فهو يستجيب للنص أثناء قراءته ولا يضع فروضاً أو يقوم بعمل تنبؤات على نحو فعال. والفهم وفقاً لهذا النموذج يساير النظرية التقليدية للقراءة التي تقوم على المستويات الدنيا مثل التعرف وفك الرموز (على سامي الحلاق، ٢٠١٠: ٢٠٤).

ويرى على سعد جاب الله وآخرون (٢٠١١: ٣٢) أن هذا النموذج يفسر كيفية حدوث القراءة خلال تسلسل الحروف المقروءة وضم أو تجميع الحروف، وتحديد الكلمات، وربما تحديد وحدات أكبر مثل الجمل البسيطة.

٢- القراءة كعملية من أعلى إلى أسفل.

ويتم الفهم من خلال هذا النموذج عن طريق تفسير القارئ لما يقرأ أو يحلل ما يقرأ مع إعطائه أبعاداً ربما لا تكون موجودة في النص وربما لم يقصدها الكاتب. فالقارئ لا يكتفي بالتسليم بما هو موجود في النص كحقيقة نهائية بل يقوم بوضع الفروض التي تتعلق بمعنى المادة المطبوعة وهذه الفروض تقوم على أساس من المعرفة السابقة للقارئ عن الموضوع وعلى أساس قدراته اللغوية (ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠١٠: ٥٧).

٣- القراءة كعملية تفاعلية.

تتفاعل المعلومات في هذا النموذج في اتجاهين من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى، ومن هنا أطلق عليه النموذج التفاعلي، وهذا النموذج يلائم النظرة التفاعلية التي تعد القراءة تفاعلاً دائماً لتحديد المهارات؛ حيث أن المهارات ذات المستويات الدنيا تسمح بالتعرف السريع على الأشكال اللغوية والنحوية المطلوبة لفك الرموز في النص، والمهارات ذات المستويات العليا تسمح بإعادة صياغة النص كبناء موحد ومترابط وصولاً إلى الفهم (حاتم حسين البصيص، ٢٠١١: ٧٨).

<u>صعوبات الفهم القرائي:-Reading Comprehension Disabilities</u>

تشير الدراسات أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة لا يستخدمون الاستراتيجيات الفعالة التي من شأنها أن تحقق لهم نجاحاً أكاديمياً

خاصة في المواد المقروءة ؛ وهذا يسبب بدوره صعوبة شديدة لديهم ويظهر جلياً في الفهم القرائي الذي هو أساس التقدم الأكاديمي (Elgoweris et al.,2011).

وقد أشار (Setter et al.,2011) إلى أن ٩٠% من ذوي صعوبات التعلم في الولايات المتحدة يواجهون صعوبة في القراءة المستقلة بشكل عام، ولكن صعوبات الفهم القرائي للنصوص واضحة لديهم بشكل كبير.

وتتمثل صعوبات الفهم القرائي في استنتاج الأفكار الرئيسية، وصعوبة الإلمام بالتفاصيل، وصعوبة في القدرة على ربط المقروء بالخبرات السابقة الموجودة لدى التلميذ، إضافة إلى الصعوبة الشديدة في تحليل النص المقروء وتوجيه النقد الملائم لرأى المؤلف، إضافة إلى الصعوبة في تحديد وجهة نظر الكاتب ومعرفة توجهاته (Piia,M.,2008:411 ؛ صفاء عبد العزيز سلطان، ٢٠٠٦:٢٧).

ويعرف كل من (Cain et al.,2007) التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بأنهم مجموعة من التلاميذ يستطيعون القراءة بشكل سليم، ويتعرفون على الحروف بدقة عالية، ولكن هؤلاء التلاميذ لا يدركون ما تتم قراءته بشكل سليم، ويخفقون في فهم واستيعاب ما يقومون بقراءته مما يؤثر بالسلب على تحصيلهم الدراسي.

ويعد الفهم القرائي أكثر المشكلات شيوعاً وأهمية للطلبة المشخصين على أنهم من ذوي صعوبات التعلم ويحتاجون إلى وقت أكبر لإتقانه مقارنة بالمهارات الأخرى، ويحتاج هؤلاء الطلاب إلى برامج واستراتيجيات تساعدهم على الاستيعاب بشكل سليم لكى يصبحوا أكثر تفاعلاً مع جو النص ويفهمون ما يريد الكاتب أن يرسله إليهم (Lerner et al.,2009).

وقد توصل (Mengyi et al.,2016) إلى أن عملية الفهم والتحليل القرائي عمليات معقدة يعاني منها ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة. كما أنهم يعانون من عدم القدرة على فهم وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة، وعدم القدرة على تحليل النص واستنتاج المضمون.

وتعتبر صعوبات الفهم القرائي واضحة بشكل كبير عندما يظهر منها صعوبة في معرفة الرموز والحروف والكلمات وتركيبها بالشكل الأمثل، والصعوبة في فهم الوحدات الأكبر، وإدراك التنظيم الذي اتبعه الكاتب، والصعوبة في اختيار المعاني الملائمة للكلمات في محتواها، والصعوبة في فهم الجمل المباشرة التي وضعها الكاتب، والصعوبة في معرفة العلاقة بين السبب والنتيجة من خلال النص، إضافة إلى الصعوبة في توقع النتائج (Basol, O.,2011:39؛ Bjork et al.,2013:1345-1360).

وقد أشار زهدي محمد عيد (٢٠١١:٦١) إلى أن الضعف القرائي هو قصور في تحقيق أهداف العملية التعليمية بصفة عامة والعملية القرائية بصفة خاصة، من حيث فهم المقروء والتفاعل معه بالشكل المطلوب وإدراك ما يحتويه من معاني، ومفاهيم، وأفكار.

ويتسم الفهم القرائي بالصعوبة في مستواه الحرفي والتفسيري والنقدي ومن مظاهر هذه الصعوبات، صعوبة الاحتفاظ بالأفكار التي يتضمنها النص، صعوبة استنتاج المعلومات من النص، صعوبة تقييم رأى الكاتب، صعوبة التمييز بين الفكرة العامة والتفاصيل الجزئية في النص، صعوبة فهم معانى الكلمات (محمد على كامل، ٢٠٠٦: ١٩٠- ١٩٢).

وقد أشارت (Shamita,M.,2016) في دراستها التي أكدت من خلالها أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلة كبرى وهى القراءة دون وعي، أو القراءة بدون مستوى معين من الفهم؛ وقد أرجعت هذا إلى عدم قدرة هؤلاء التلاميذ على فك الرموز والشفرات والكلمات؛ وبالتالي يحدث لديهم المشكلة الأكبر وهى مشكلة الفهم الخاص بالنصوص، إضافة إلى صعوبة التركيز على المعلومات أثناء القراءة، وقد يكون القليل منهم قادراً على فك الرموز والشفرات ولكن يعاني من نقص في الدافعية التي تجعله يبذل مزيداً من الجهد لتحقيق ذلك.

وقد أكدت دراسة (Chen,H.,2009) أن هناك ثلاثة عناصر تؤدى إلى حدوث صعوبات للفهم القرائي وهى النص، والقارئ، والسياق، فعندما تجتمع تلك العناصر مجمعة ويحدث بها صعوبة تكون المحصلة النهائية لهذا الفشل في عملية الفهم القرائي، إضافة إلى المعرفة السابقة المخزنة لدى الفرد وكيفية استغلالها والربط بينها وبين ما يوجد بالنص من أجل إتمام عملية المعالجة والتعرف على المحتوى بشكل سليم.

ويشير فتحي مصطفي الزيات (٢٠١٥:٤١٢) إلى أن أبرز مظاهر صعوبات الفهم القرائي والتي تتكون منذ المرحلة الابتدائية حتي المرحلة الجامعية؛ تكمن في صعوبة استخلاص الفكرة الرئيسية والفكرة الفرعية، والتعرف على الكلمات. إضافة إلى الصعوبة في معرفة هدف الكاتب واستنتاج العاطفة المسيطرة على الكاتب، واختيار الكلمات الملائمة لتكملة السياق.

وقد ذكر طه على الدليمي وآخرون (٢٠٠٩:١٩) أن هناك مجموعة من العوامل من شأنها أن تؤثر في عملية الفهم القرائي وأنها تسبب الفشل في تلك العملية ومن أهمها ما يلى:

- طول المادة العلمية وصعوبتها.
- عدم ترابط الأفكار مع بعضها البعض.
- مستوى دافعية الفرد القارئ وانجذابه للمادة المقروءة.

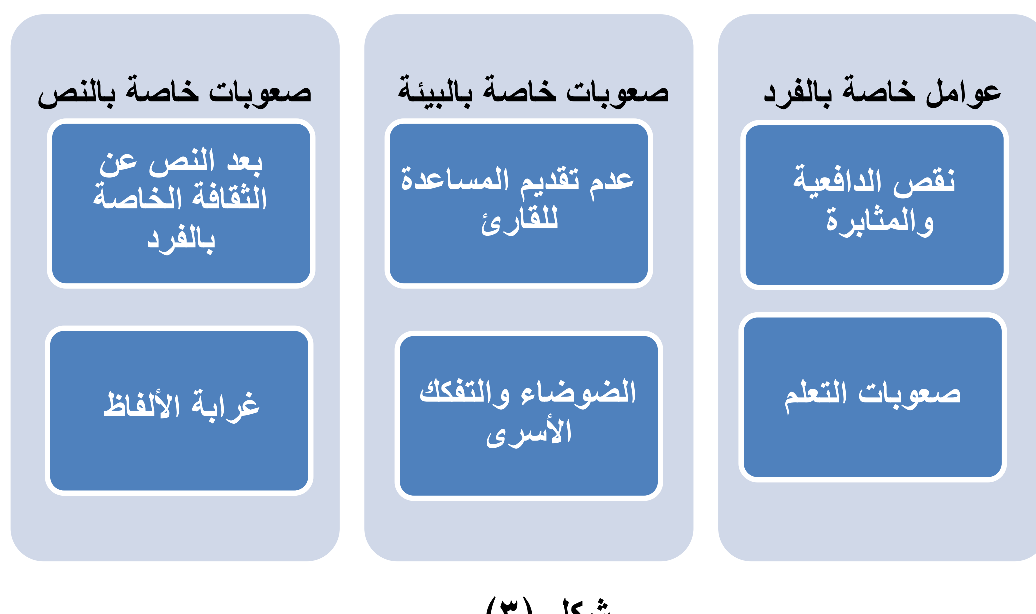
- طرق التدريس المتبعة والاستراتيجيات المستخدمة.
- عدم وجود محفز للفرد يشجعه على مواصلة عملية القراءة.

ويؤكد على سعد جاب الله وآخرون (٢٠١١:٩٧) أن الفهم القرائي وصعوباته تكمن وراءه مجموعة من العوامل التي تسبب الفشل الأكاديمي بعد ذلك ومن تلك العوامل ما يلى:

- بُعد النص المقروء عن إطار البيئة التي يعيش فيها الطالب.
- سوء تنظيم الوقت المخصص للقراءة.
- صعوبة المفردات اللغوية المستخدمة داخل النص المقروء.
- عدم ملاءمة الحالة الذهنية للطالب عند القراءة.

ويرى الباحث أن صعوبات الفهم القرائي قد تظهر لدى الفرد نتيجة لمجموعة من العوامل مجتمعة مع بعضها البعض تؤثر في قدرته على الفهم العام. ومنها العوامل التربوية التي تتمثل في الإعداد غير الجيد للمعلمين، وصعوبة النص وبعد السياق النصي عن بيئة الطالب، أو العوامل الاجتماعية والمستوى الأسرى للطالب والجو الأسرى الذي يحيا به الطالب، أو العوامل الدافعية والمتمثلة في ضعف الدافعية لدى الطالب من أجل التعلم، وضعف الدافعية لدى المعلم في التعامل مع الطلاب داخل البيئة الدراسية ؛ وهذا من شأنه أن يؤثر في قدرة الفرد على عملية الفهم التي تظهر أجلها لدى التلميذ في المرحلة الإعدادية بصفتها المرحلة التي تتطلب نمواً لغوياً وفكرياً عالياً من التلميذ.

إضافة إلى أن صعوبات الفهم القرائي تؤثر تأثيراً كبيراً على صورة الذات بدرجة كبيرة على الطالب نتيجة للفشل المستمر في عملية التحصيل الدراسي ونظرة المعلمين إليه وأقرانه أيضاً؛ مما يشعره بالخجل الشديد من نفسه ومن ثم يحاول اعتزال الجميع والتفرد بنفسه ومع مرور الوقت يصبح الطالب أكثر حدة مع غيره مما ينتج عنه إخراج شخصاً عدوانياً مع نفسه ومع مجتمعه. ويصنف الباحث أسباب صعوبات الفهم القرائي كما في شكل (٣).



شكل (٣)

تصنيف الباحث لأسباب صعوبات الفهم القرائي

تشخيص صعوبات الفهم القرائي: Diagnosis of Reading Comprehension Disabilities

يركز التشخيص النوعي لحالات صعوبات التعلم في الفهم القرائي على معيار الاستبعاد لحالات صعوبات فك الشفرة ويؤيد ذلك الدراسات التي استنتجت أن التلميذ ذا صعوبة الفهم القرائي يحتاج أولاً إلى مهارات فك الشفرة؛ لكي يتم تصنيفه على أنه ذوي صعوبة في الفهم القرائي، أما إذا كان الطفل يعاني صعوبة في فك الشفرة فلا يعتبر ذا صعوبة تعلم في الفهم القرائي، لأنه إذا ما أراد التلميذ الحصول على الحقائق من النص فيلزمه فك دقيق للشفرة لذا ينبغي على الباحثين التأكد أولاً أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي لديهم القدرة على فك شفرة الكلمات (إسماعيل إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٩: ٩٤-٩٥).

ويشير صمويل كيرك وجيمس كالفنت (٢٠١٢:٢٨٦) إلى نوعين من أساليب وإجراءات التقييم المتوفرة:

١- التشخيص الرسمي Formal Diagnosis: وهو الذي يستخدم من خلاله اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكامنة للقراءة والفهم القرائي.

٢- التشخيص غير الرسمي Informal Diagnosis: وهو الذي يعد من قبل المعلمين في الفصول الدراسية، إذا فشل في تشخيص المشكلة، يتم تحويل الطفل لإجراء الاختبارات الرسمية.

وتستخدم الاختبارات لقياس الفهم القرائي وتتنوع هذه الاختبارات في الشكل والمضمون وطريقة التطبيق، ورغم تنوعها تهدف جميعها إلى التحقق من فهم القارئ للنص من خلال طرح الأسئلة التي سيجاوب عليها والتمكن من مهارات الفهم القرائي.

والفهم القرائي يمكن تشخيصه لذوى صعوبات التعلم عن طريق نوعين من الاختبارات هما:

الاختبارات معيارية المرجع:-Norm-referenced testing

وفيها يتم مقارنه أداء التلميذ بأداء الآخرين في نفس الاختبار وأداء الأقران هو المرجع أو المعيار ويرتب التلاميذ بناءً على نتائجها تنازلياً أو تصاعدياً.

الاختبارات محكية المرجع:-Criterion-referenced testing

وتهدف إلى تعرف مستوى التلميذ في مهارات محددة بصرف النظر عن معرفة زملائه ويصنف بناءً على نتائجها إلى فئتين مثل: ناجح، راسب (Klingner et al., 2007).

وهناك اختبارات أخرى تستخدم لتقييم الفهم القرائي ومنها:-

الاختبارات الشفوية:- وهى التي تتم بالمشافهة بين المفحوص والمعلم وتتم في شكل مقابله، وتستخدم في تقييم المتعلم في مجالات مثل القراءة الجهرية وإلقاء الشعر.

الاختبارات الموضوعية:- وهى التي تكون إجابتها محددة بمعنى أن هناك إجابة صحيح واحدة لكل مقررة منها وعرفت بالموضوعية لأن تصحيحها لا يتأثر بذاتية المصحح، وتتمثل في أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدد.

الاختبارات الأدائية:- والتي تتمثل في مشاهدة المعلم لنشاط عملي يقوم به التلميذ من خلال أداء عملي واضح مثل تركيب أجزاء معينة في آلة، تصنيع لنشاط معين أو جهاز معين (إبراهيم محمد المحاسنة وآخرون، ٢٠٠٩: ٨٧-١٠٢).

ثالثاً: الإرشـــاد

تتمثل عملية الإرشاد النفسي في مساعدة الفرد على فهم ذاته وفهم قدراته وإمكاناته ومشكلاته وحاجاته، والوعى بذاته جسمياً وعقلياً ووجدانياً، وكل هذا من أجل استثمار طاقاته لتحقيق صحة نفسية أفضل تمكنه من التوافق مع نفسه ومع المجتمع ومع الآخرين بالشكل الأمثل (محمد إبراهيم عيد، ٢٠٠٥: ٢٠).

وترى موزة عبد الله المالكي (٢٠٠٥: ١٢) أن عملية الإرشاد هي في أساسها مهنة أخلاقية تحكمها الأخلاق في المقام الأول بين كلاً من المرشد والمسترشد، وتعتمد في فاعليتها على كفاءة

المرشد وعلى جدية المسترشد ورغبته الكبيرة في حل مشكلاته ومساعدته على التبصرة بمشكلاته وطرق حلها بالشكل الذي يضمن معه تحقيق قدر من التوافق النفسي والمجتمعي ويصبح أكثر وعياً وتبصراً بذاته وبالآخرين.

ويمثل أيضاً العلاقة المهنية والصلة الإنسانية المتبادلة التي يتم من خلالها التفاعل بين طرفين أحدهما متخصص، وهو المرشد النفسي الذي يسعى إلى مساعدة الطرف الآخر صاحب المشكلة، وهذه العلاقة لها أصولها وفنياتها، والإرشاد لا يعنى تقديم خدمات جاهزة لصاحب المشكلة ولكن هو تبصير لصاحب المشكلة بمشكلته وتشجيعه على اتخاذ القرار المناسب الذي يناسبه بحياته (فرج عبد القادر طه، ٢٠٠٩: ١٢٨).

ويعتبر الإرشاد النفسي أحد فروع علم النفس وهو فرع تطبيقي لعلم النفس ويهدف إلى مساعدة الفرد وتشجيعه لكي يعرف نفسه، ويفهم ذاته، ويدرس شخصيته بجوانبها المختلفة (الجسمية والعقلية والانفعالية)، ويحدد مشكلاته وحاجاته، وأن يستخدم وينمى إمكانياته إلى درجة كبيرة ويحل مشكلاته في ضوء معرفته بنفسه، بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه من قبل المرشدين والمربين والوالدين في مراكز التوجيه والإرشاد، وفي المدارس وفي الأسرة، بدرجة تحقق له السعادة مع نفسه والآخرين (أحمد عبد اللطيف أبو سعد، ٢٠١١: ٢٢).

ويؤكد كيفين وآخرون(Kevin et al.,2009:108) أن الإرشاد هو عملية واعية بناءة ومخططة، تهدف إلى مساعدة الفرد على تفهم ذاته ودراسة شخصيته في ضوء الفرص المتاحة أمامه، بالدرجة التي ينمى من خلالها إمكاناته، ويكون قادراً على اتخاذ قراراته في ضوء معرفته بما لديه من طاقات وقدرات، بالقدر الذي يجعله متوافق مع نفسه ومع غيره ويحيا في المجتمع حياةً طبيعية.

ومن الناحية التطبيقية هو علاقة مهنية بين الأخصائي النفسي والعميل، وهو صلة إنسانية متبادلة بين طرفين أحدهما متخصص وهو المرشد النفسي والآخر العميل؛ حيث يقوم الأخصائي النفسي بمساعدة العميل على معالجة بعض الصعوبات أو المشكلات النفسية وأبعادها الشخصية والاجتماعية والأسرية والأكاديمية، حيث يسعى المرشد النفسي إلى مساعدة العميل لحل المشكلة التي يعاني منها (Robert et al.,2006).

ويعتبر الإرشاد عملية تفاعلية تحدث في موقف خاص بين مرشد ومسترشد، بهدف تسهيل حدوث تغيرات في سلوك المسترشد بالدرجة التي تمكنه من الوصول إلى حلول مناسبة لمشكلاته واحتياجاته ويحكمها مبادئ معينة من أهمها الإخلاص، والاهتمام، والاعتبار الإيجابي، والتأييد (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠١٤: ٢٢).

ويرى الباحث من خلال العرض السابق لتعريفات الإرشاد المختلفة، أن عملية الإرشاد تنطوي على عدة أسس يمكن إجمالها في النقاط التالية:

١- عملية الإرشاد عملية موجهة ومقصودة تتم بين شخصين أحدهما مرشد يتبع مجموعة من الخطوات والأساليب المعينة التي من شأنها تحقيق النجاح المطلوب، والآخر مسترشد يحتاج إلى المساعدة والعون بالدرجة التي يستطيع معها التكيف والتأقلم مع حياته وتحقيق قدر من النجاح يشعر معه بالسعادة.

٢- عملية الإرشاد عملية تعتمد على التخطيط المسبق والمنطقي، إضافة إلى حل المشكلات واتخاذ القرارات التي من شأنها تحقيق الأمان النفسي للمسترشد.

٣- المرشد النفسي لا يهتم بجانب واحد فقط في سلوك الإنسان وإنما يتخطاه إلى أبعد من ذلك؛ بحيث يشمل جميع النواحي التي تخص الشخص المسترشد سواء في الناحية الانفعالية أو الأسرية والعقلية أو البيئية، بالشكل الذي يضمن له تحقيق أهداف برنامجه.

أهداف الإرشاد:-

ويرى الباحث أن الإرشاد يساعد الفرد على مواجهة مطالب الحياة من خلال تنمية ما لديه من طاقات، فالإرشاد يساعد على تهيئة الفرص المناسبة التي تساعد الفرد على النمو في الاتجاه الصحيح وعلى تغيير سلوكه والتعامل مع الواقع وإدراكه ، وعلى تحمل المسئولية والعمل على حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة والتحرر من الصراع النفسي وزيادة الثقة في النفس وتكوين مفهوم ذات إيجابي وتغيير اتجاهاته نحو ذاته ونحو الآخرين وزيادة مستوى الأمن النفسي لديه.

وقد اشتمل الإرشاد على مجموعة من الأهداف حددها كل من عبد الفتاح غزال (٢٠١٣: ١٤-١٦) ومحمد علي كامل (٢٠٠٦: ٥) في مساعد الفرد على تغيير سلوكه بحيث يكون سلوكاً إيجابياً وملائماً للمجتمع، كما أنه يسهم في تهيئة ظروف مناسبة لنمو الفرد بالشكل الذي تحتاجه كل مرحلة من مراحل النمو، والتي تتطلب في مجملها مهارات معينة يحتاج إليها الفرد ويحتاج إلى من يساعده ويمد له يد العون للوصول إلى القرارات المناسبة التي من شأنها إحداث تغيرات كبيرة في حياته من خلال تنمية الطاقات الداخلية الكامنة لدى الفرد ومساعدته في التعرف على جوانب القوة الموجودة لديه ؛ مما يجعله أكثر تقبلاً لذاته ولواقعه بالدرجة التي تجعله يعمل على مواجهة الواقع والتعامل معه والتغلب على العقبات التي تواجهه وحل المشكلات. ومع كل هذا فإن الجانب الإرشادي يسهم بدرجة كبيرة في زيادة الدافعية لدى الفرد

ورفع درجة المثابرة لديه بالشكل الذي يؤدى إلى النجاح في مجالات عديدة ومن أهم تلك المجالات المجال الأكاديمي من خلال استخدام أساليب التعزيز والثواب والمكافأة.

فنيات البرنامج الإرشادي:

اعتمد البرنامج بشكل أساسي على الفنيات الإرشادية ، إضافة إلى عدد آخر من فنيات التنظيم الذاتي:-

أولاً: الفنيات الإرشادية:

تستخدم فنيات عديدة في العلاج والإرشاد السلوكي من بينها فنيات تستهدف زيادة السلوكيات المرغوبة ، وفنيات تستهدف تعلم سلوكيات جديدة، وفنيات أخرى لتقليل السلوكيات غير المرغوبة، وقد تعرض الباحث لبعض الفنيات التي تتصل بموضوع دراسته والتي قام بالاعتماد عليها في إعداد البرنامج الإرشادي وهى كالتالي:-

أ- التعزيز:-Reinforcement

ويعنى تقوية السلوك وتدعيمه نتيجة لما يقع بعده من أحداث كما يعني تعزيز أو تدعيم الحدث اللاحق الذي يعقب إتمام استجابة ما، ويكون من شأنه تقوية هذه الاستجابة وزيادة احتمالات حدوثها مرة أخرى.

ويختلف التعزيز من شخص إلى آخر وينقسم التعزيز إلى تعزيز إيجابي: ويقوم على أساس الإثابة المادية أو المعنوية اللاحقة للسلوك البناء أو المرغوب التي تؤدى إلى تدعيمه وتدفع صاحبه إلى تكراره وتثبيته، وينشأ نتيجة تقديم معزز موجب يعمل على استمرار أداء الاستجابة الصحيحة المرغوب تعلمها، ويتم اشتراط المعززات بالمثيرات المصاحبة لها، فإذا تكرر ظهور مثير معين مع معزز موجب فإن هذا المثير يميل إلى اكتساب خاصية تعزيز السلوك ويطلق عليه المعزز الشرطي الموجب، تعزيز سلبي: حيث وصفه سكنر بأنه إزالة شيء غير مرغوب فيه ويترتب عليه زيادة الاستجابة المرغوبة فالتلميذ الذي يأتي بسلوك بناء أو يحسن التعامل مع أقرانه يمكن أن يرفع عنه عقاباً سبق توقيعه عليه (عبد المطلب أمين القريطى، ٢٠١٤: ٧١؛ أنور محمد الشرقاوي، ٢٠١٢: ٦٧؛ سيد عبد العظيم وآخرون، ٢٠١٠: ٦٠).

ب-النمذجة:-Modeling

تعبر عن شيء معين من خلال إتباع نموذج معين، وتسمى أيضاً التعلم بالملاحظة أو التقليد وهى إجراء يستند سلوكياً على نماذج حية أو رمزية لإثبات سلوك معين أو فكر معين وتسمى أيضاً نماذج التعلم بالإنابة، ويشير مفهوم النمذجة التعليمي إلى نمذجة وتقليد الموقف

التعليمي من أجل مساعدة الطلاب على التنقل في المناهج الدراسية بشكل مميز، من خلال استجابته للمواقف المعروضة أمامه (Bas et al.,2007:234)

ويعرفها خالد سعد سيد (٢٠١١: ١٠٤) بأنها عملية يمكن من خلالها زيادة السلوك المرغوب فيه، وهذا من خلال إعطاء الفرد نماذج للسلوك المرغوب فيه ويكون هذا مصحوباً بالتعليمات اللفظية التي من شأنها العمل على إثارة الفرد وزيادة دافعيته بالطريقة التي تحقق الهدف المرجو منه.

وتبنى هذه الفنية على نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا وعلى أساس أن السلوك يكتسب بالتعلم من ملاحظة نموذج سلوكي وترميز وحفظ الأحداث ومن ثم يمكن للمسترشد أن يحدث تغيرات في سلوكه سواء باكتساب سلوك جديد أو بزيادة أو إنقاص سلوك موجود لديه (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠١٤: ٧٥).

وهناك ثلاث صور للنمذجة وهى:-

النمذجة المباشرة: وتتم من خلال عرض نماذج حية تؤدى السلوك المطلوب أو من خلال مواقف يتم عرضها بالصوت والصورة باستخدام الأقلام وأشرطة الفيديو والتسجيلات.

النمذجة غير المباشرة: وتتمثل في دفع المسترشد لأن يحتذى بنماذج تقوم بالسلوكيات التي يرغب المرشد أن يكتسبها المسترشد.

النمذجة بالمشاركة: وتشمل عرضا للسلوك المرغوب بواسطة نموذج مع أداء السلوك من جانب المسترشد واستخدام التوجيهات اللازمة من قبل المرشد للمسترشد ويعد هذا الأسلوب أكثر فاعلية من استخدام النمذجة وحدها دون مشاركة (عبد المطلب أمين القريطى، ٢٠١٤: ٧٦).

ج- لعب الأدوار: Role playing

هي عملية تدريبية من خلالها تتم مساعدة التلاميذ على ممارسة مجموعة من السلوكيات التي يرغب في أن تنمو لديهم بشكل كبير وأن يصبحوا أكثر وعياً لأسلوب تعاملهم مع الآخرين من خلال محاكاة مواقف واقعية.

وتعتبر إحدى استراتيجيات التدريس التي تعتمد على محاكاة موقف واقعي، يتقمص فيه كل متعلم من المشاركين في النشاط أحد الأدوار، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم، وقد يتقمص المتعلم دور شخص أو شيء آخر، وتعمل هذه الفنية على زيادة الوعى

بمشـاعر الآخـرين، وتشـجع روح التلقائيـة بـين المتعلمـين، وتعطـى الفرصـة لظهـور المشـاعر والانفعالات الحقيقية (عبد الحميد حسن شاهين، ٢٠١٠: ١١٧).

وهى أحد الأساليب التي يتم من خلالها التدريب على مهارة تدريسية عن طريق تنظيم موقف تدريبي يحاكى موقف تدريسي فعلى يحدث في الصف الدراسي الحقيقي ويلعب المتدرب في هذا الموقف المحاكي دور المعلم الذي يطبق سلوكيات هذه المهارة ويتدرب العميل على أداء الدور الـذي يكـرر فيـه السـلوك الأكثـر تناسـقاً مـع الفلسـفة الواقعيـة، ويلعـب هـذا الـدور مـع المعـالج وأعضاء المجموعة العلاجية (سيد عبد العظيم وآخرون، ٢٠٠٩: ١٨٥).

وتعتبر عملية لعب الأدوار واحدة من الاستراتيجيات الأكاديمية الأكثر فاعلية في بناء عملية التعلم في الوقت الحالي، وتستخدم هذه الطريقة بكثرة في الجامعات الأمريكية بجميع مستوياتها، وفى هذا المنهج يقوم الدارسين بعملية الخلط بين الأدوار التي يتلقونها من المعلم الأكبر أو من المحاضر ويسمح من خلالها للدارسين بالتعبير عن آرائهم بحرية تامة داخل الفصول؛ وتسهم في بناء الثقة لدى الدارسين وتمنح لهم قدراً من التنفيس عما يدور بداخلهم (Mary, L. & Larry,P.,2011:180).

د- الواجبات المنزلية:-Homework

هي مجموعة من المهام التي تعمل على تمكين المشاركين من تعميم التغيرات الإيجابية التي تم التدريب عليها داخل الجلسات، وتعمل على بقاء أثر التدريب لفترات طويلة ومن ثم زيادة الوعي وتقدير الذات.

وهى مجموعة المهام الموكلة للطلاب من قبل المعلمين في المدارس ويراد تنفيذها خلال الساعات غير الدراسية، وتعتبر الواجبات المنزلية وسيلة مهمة من أجل تعزيز وإتقان المواد التي سبق وأن قدمت للطلاب في الفصول الدراسية؛ وعلى أثرها يقيس المعلم أو الشخص البالغ مدى ثبات المعلومة الممنوحة للطالب، ويؤيد غالبية الآباء والأمهات والمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية أن الواجبات المنزلية برغم كونها عبئاً في بعض الأوقات على الطلاب وعليهم، إلا أنها تساعد الطلاب بشكل جيد على إتقان ما تم شرحه ودراسته داخل اليوم الدراسي (Solomon,C. &Marta,P.2009).

هـ -الحوار والمناقشة:-Dialogue and discussion

هي عملية جماعية يتم من خلالها تحديد موضوع المناقشة وصياغة عناصره بشكل تعاوني وناقد، ومن خلاله أيضاً يتمكن الفرد من تعلم طرق جديدة تؤدي إلى حل المشكلات وزيادة الوعي من خلال الاستماع إلى عدة آراء وتعمل على تخليص الفرد من الخجل والخوف.

وتعرف على أنها أنشطة تعليمية تقوم على المحادثة التي يتبعها المعلم مع طلابه حول موضوع الدرس، ويكون فيها الدور الأكبر للمعلم الذي يحرص على إيصال المعلومات بطريقة الشرح وطرح الأسئلة للخروج بخلاصة أو تعميم ومن شروطها أن يكون المعلم والمتعلم على وعى بالأهداف المرجوة ، وأن تكون الفرصة متاحة للمناقشة، وأن يعد المعلم أسئلة المناقشة التي تسهل عملية المناقشة بحيث تكون الأسئلة بسيطة وسهلة وأن تنمى التفكير والاستفسار (عاكف عبد الله الخطيب، ٢٠٠٩:٣٨).

و- تنظيم الذات:-Self-regulation

تتضمن فنية تنظيم الذات جانبين مهمين في شخصية الفرد وهما، جانب القوة الكامنة داخل الفرد وجانب الإرادة التي يجب أن يتمتع بها الفرد لتحقيق أهدافه وطموحاته، ومن خلال تنظيم الفرد لذاته يتمكن من تخفيف أثر الضغوط والمثيرات الخارجية التي تمثل عائقاً أمامه (Roy,F.,2005:3).

وتعمل هذه الاستراتيجية على تخفيض أثر المثيرات الخارجية وزيادة الدوافع الداخلية التي تستثير الفرد لتحقيق الإنجازات؛ لأن كثير من الأفراد لا يستطيعون التحكم في البيئة التي يعيشون فيها مما يعرضهم لكثير من الصعاب والمتاعب لأنهم لا يعرفون الطريقة التي يحققون بها أهدافهم، ومن ثم تهدف هذه الاستراتيجية إلى تدريب وتعليم الأفراد كيفية التحكم في البيئة عن طريق تغيير اختياراتهم الذاتية، وتغيير إدراكهم للبيئة (Rick,H.,2010:17).

وقد أكدت الدراسات التي قامت على تنظيم الذات أن تطوير هذه الاستراتيجيات واستخدامها مع التلاميذ والطلاب مهم جداً في تحقيق التقدم الأكاديمي المنشود، وقد أكد ماجنو في دراسته عام ٢٠١١ أهمية تطوير هذه الاستراتيجية وتدريب الطلاب عليها لما تمثله من أساس في تحقيق التوافق النفسي للطلاب والتكيف مع واقع المجتمع (Abbas,Ali.2012).

ز – التقويم الذاتي Self-Evaluation:

هي عملية يكون من خلالها المتعلم قادراً على إصدار الأحكام على تعلمه بشكل فعال، مع قدرته على تقييم نفسه وتقدمه بطريق تجعل المتعلم يطبق ما تعلمه في مواقف حياتيه ويربط بينه وبين الخبرات السابقة.

وهو التقويم الذي يحدد فيه المتعلم بنفسه قيمة أدائه وإصدار حكماً بشكل سليم على الأداء الذي قام به، في سبيل تعديله وإزالة اعوجاجه، باستخلاص العبر من الخبرات السابقة للتحكم في الخبرات اللاحقة، ومن أدواته قوائم المراجعة، ومقاييس تقدير الشخصية، والمذكرات اليومية (على محمد زكري، ٢٠١٤:٤٥).

ح– الضبط الذاتي: Self-Control

هو أسلوب معرفي يقوم الفرد من خلاله بالتحكم في سلوكياته عن طريق المراقبة الذاتية أو التقييم الذاتي والتعزيز الذاتي ومن ثم توظيف هذا الأسلوب في المواقف المختلفة (أسعد عبدالله أبو هاشم، ٢٠٠٧: ٧).

ط– المراقبة الذاتية: Self-Monitoring

ويشير (Housand, et al., 2008) أن المراقبة الذاتية هي عملية يقوم بها الفرد من أجل الحكم على سلوكه ، ومراقبة تصرفاته من أجل تحقيق التقدم المنشود أو تعديل المسار.

ويري أحمد محمد قزاقزة (٢٠٠٥:٧٣) أنه يتعين لنجاح المراقبة الذاتية أن تتضمن مجموعة من أنماط السلوك المختلفة والمتمثلة في التركيز على الهدف، اختيار العمليات الملائمة التي تتبع في السياق، اكتشاف العقبات والأخطاء ومعرفة متى يتم الانتقال إلى العمليات التالية.

و من خلالها يعمل الطالب على مراقبة ما يقوم به من مهام وما يؤديه من مهارات والعمل على تفحص ما أنجزه ؛ فيقوم بقياس الهدف المسطر والنتائج المتحصل عليها من أجل التصحيح وإعادة التوجيه وبناء وتعديل الخطة من أجل إخراج النتائج بشكل سليم (محمود بوسنة:٢٠٠٧، ١١٥).

ي-مراجعة السجلات Reviewing Recording

تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب من أجل إعادة أو مراجعة المذكرات والاختبارات والكتب المقررة والتي سبق وأن تمت دراستها أو الاطلاع عليها سابقاً (Otar, M.2007).

ك- استراتيجية طلب المساعدة من الآخرين (البحث عن العون الاجتماعي)
Strategy Searching Social Assistance

وتشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لالتماس العون والمساعدة من الأقران والمدرسين، أو ممن هم أكبر منه سناً وعلماً من أجل تحقيق مزيداً من التفوق أو النجاح، وتتمثل في سعي المتعلم إلى الحصول على المساعدة من الآخرين كالأقران والمتعلمين والأسرة، وتعد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الإطار الاجتماعي وتتحسن بمرور العمر (Otar, M.2007).

ل- استراتيجية التسميع والتذكر Rehearsing & Memorizing

تشير إلى بذل الطالب مجهوداً من أجل تذكر بعض المواد وذلك من خلال ممارسات صريحة وضمنية، عن طريق التكرار أو الممارسة ، وتتمّثل في تكرار المتعلِّم للمعلومات الجديدة كثيراً حتى لا ينساها الطالب (ربيع عبده رشوان، ٢٠٠٥، ٥٥ ؛ وليد السيد أحمد، ١٧٩:٢٠١١).

م- استراتيجية التنظيم البيئي.

تتمثل في قدرة المتعلِّم على استخدام جميع الإمكانات المتاحة في بيئة التعلم بالإضافة إلى خبرته الشخصية لإنجاز التعلم، وبذلك يستطيع مراقبة تعلمه والتحكم به ، ويكتسب القدرة على التغلب على الصعوبات التي قد تواجهه أثناء التعلم (Montague,M. 2008؛ Mullen, P.2007).

وتعتبر وسيلة لتقليل مشتتات الانتباه كوسائل ضمان لأداء المهام الدراسية، وتتضمن هذه الاستراتيجية جهود الطلاب لخفض المشتتات وحالات صرف الانتباه في بيئتهم، كما تتعلق بجهود الطلاب لتنظيم وترتيب البيئة المحيطة بهم ؛ لكي تجعل المهمة أسهل وأكثر احتمالاً لأن تحدث بدون توقف، ويستخدم الطلاب هذه الاستراتيجية للمحافظة على تركيزهم في المهمة وللتغلب على العقبات التي تعوق دافعيتهم (إبراهيم عبد الله الحسينان، ١٣٥:٢٠١٠).

ن- استراتيجيات التفكير الناقد:

يشير التفكير الناقد إلى الدرجة التي يستطيع التلاميذ من خلالها تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من أجل حل المشكلات والتوصل إلى قرارات وعمل تقييمات جديدة فيما يتعلق بمعايير الامتياز، ويعتبر تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة أحد الاستراتيجيات المعرفية التي توجه عملية التعلم (ابتسام يحيي وآخرون، ٢٠١١: ٧٨).

ثانياً: التنظيم الذاتي. Self –Regulated Learning

يعرف التنظيم الذاتي بأنه ممارسة الإنسان للسيطرة على نفسه خاصةً فيما يتعلق بكون النفس متوافقة ومتماشية مع الأعراف والتقاليد (Roy et al.,13:2005).

والتنظيم الذاتي هو عملية يتم فيها تخطيط وتنظيم الأداء المعرفي والأداء السلوكي والعمليات الوجدانية والدافعية بغرض إنجاز مهمة أكاديمية معينة ، ويحتفظ الطلاب من خلالها بتوجيه ذاتي يدفعهم نحو تحقيق المهمة ونحو تنظيم بيئة التعلم للوصول إلى الأهداف الأكاديمية (Hadwin,A., 2008).

وقد أشار (Rick, H., 2010:65) إلى أن التنظيم الذاتي يعرف بأنه عملية تتم من خلال نظام أو مجال نفسي يتم تنظيمه من أجل الحفاظ على التوازن والتكيف، والاستجابة للتحفيز الداخلي أو الخارجي للفرد. وهو عملية يقوم بها الفرد من أجل الحفاظ على شيء معين أو الحفاظ على مستوى إثارة معرفية وعاطفية تعزز التكيف الإيجابي لديه وهذا ليس شيئاً خارجياً، وإنما هو متغير داخلي يشتمل على مراقبة الذات، وضبط الذات.

ويشير التنظيم الذاتي إلى قدرة الفرد على التغيير في سلوكه، ونشاطه، وهذه الإجراءات عندما تتغير يحقق الفرد تقدماً ملموساً في المجال الذي يريد تحقيق أهدافه فيه وذلك بعناية شديدة، وبشكل عام فإن قدرة الإنسان ومرونته على التكيف تزيد من خلال التنظيم الذاتي (Abbas, A.2012:33)

ويعرفه أيضاً حسن سيد شحاته (٢٠١٥: ٢٣٥) بأنه مجموعة العمليات التي ينشط من خلالها المتعلمون ويتشاركون فيما بينهم معرفياً وسلوكياً ووجدانياً؛ بحيث تساعدهم على ضبط تفكيرهم وتحديد احتياجاتهم والسعي نحو تحقيقها بالشكل الأمثل.

مكونات التنظيم الذاتي:- Self –Regulation components

يشكل التنظيم الذاتي في مجمله مجموعة من الأفكار والمشاعر المتولدة من قبل الفرد من أجل ضبط ذاته وتحقيق أهدافه التي يرجوها بالطريقة التي تحقق له التكيف مع الواقع الذي يحيا

من خلاله؛ وتنطوي عملية التنظيم الذاتي على السعي بشكل فعال لتحقيق الهدف، واستخدام التغذية الراجعة، والمقدرة على طلب العون في الوقت المناسب (Daniel et al.,2015).

والتنظيم الذاتي له ثلاث مكونات أساسية هي المكون المعرفي، والمكون ما وراء معرفي، والمكون الدافعي وكل واحد من هذه المكونات ضروري للتنظيم الذاتي؛ حيث أن التلاميذ الذين يمتلكون مهارات معرفية ولا يمتلكون دافعية مرتفعة لكى يستخدمونها ؛ يختلف تحصيلهم عن التلاميذ الذين يمتلكون مهارات ولديهم دافعية مرتفعة (Schraw et al.,2005:1064).

ويتكون التنظيم الذاتي للتعلم من عمليات داخلية وعمليات خارجية وتتمثل العمليات الداخلية في أهداف التلميذ وطموحه، نتائج التعلم الداخلي، التغذية الراجعة الداخلية، عمليات التنظيم الذاتي، مجال المعرفة والمعتقدات الدافعية. أما العمليات الخارجية فتتمثل في التغذية الراجعة الخارجية، الملاحظات الخارجية على أداء التلميذ وعلى ملاحظته لنفسه أيضاً (Nicol et al.,2006:200-218).

أما المكون الماوراء معرفي فيشير إلى المعرفة والمعتقدات عن التفكير، كما يشمل إدراك المعلم لقدراته ومتطلبات المهمة، ويشمل كلاً من التخطيط، والمراقبة، والتنظيم (محمود عوض الله سالم، ٢٠٠٩:٣٠٧-٣٠٨).

وأكد خبراء التربية وعلم النفس أن الدافعية تعتبر العامل الأكبر والمؤثر في نجاح الطلاب في العملية التعليمية ، وأن تشجيع الطلاب على أداء الأفضل لديهم وتحقيق النجاحات لا يكون إلا من خلال استغلال هذا المفتاح الكامن داخل كل فرد منهم وهذا الشيء هو الذي ينقص الطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل كبير لأن مع إحساسهم بالفشل في أول مرة تتولد لديهم طاقات سلبية منفرة من البيئة التعليمية بأكملها (Andrew et al.,12:2016).

سمات المتعلم المنظم ذاتياً:-

اهتم كثير من الباحثين بخصائص وسمات المتعلمين المنظمين ذاتياً، ومن أبرز سمات هؤلاء المتعلمين ما يلى:

أنهم يتمتعون بقدرة عالية على استخدام الاستراتيجيات المعرفية المتتابعة مثل: التسميع، والترديد والتنظيم التي تساعدهم على انتقال المعلومات من موقف إلى موقف آخر، كما أنهم لديهم القدرة على التخطيط، والتحكم ومباشرة عملياتهم العقلية نحو تحصيل الأهداف، لديهم القدرة على التخطيط والتحكم في الوقت أثناء محاولة استخدام المهارات ولديهم القدرة على الإبداع وطلب المساعدة في الوقت المناسب من الآخرين.

كما أنهم يمتلكون المعتقدات الدافعية، ولديهم إحساس مرتفع بالفاعلية الذاتية والأكاديمية ويقومون بوضع الأهداف التعليمية المحددة والواضحة ويطورون من انفعالاتهم نحو المهارات المتعددة مثل الرضا والحماس، ويقومون بمهارات جيدة في التحكم في بيئة الفصل التعليمية التي يعيشون بها من أجل إنجاح التعلم (Motalvo,F.2004:1-3؛ Zimmerman,2008).

ومن الاستراتيجيات التي تستخدم لتحسين وتنمية عملية الفهم القرائي ما يلي:-

أ- استراتيجية (ما أعرفه- ماأريده-ما تعلمته)-What I know-What I want-What I learned (k-w-L).

حيث يتبع المعلم هذه الاستراتيجية من خلال استخدامه للمعرفة والمعلومات السابقة التي يعرفها التلاميذ بالفعل عن الموضوع الخاص بالقراءة ، وتعرف أيضاً بماذا أعرف، ماذا أريد، ما الذي أتعلمه، حيث يبدأ المعلم في سؤال كل تلميذ عن الشيء الذي يريده من خلال قراءته لهذا النص، ثم في النهاية يسأل التلميذ عن المعلومات الجديدة التي تمت إضافتها له من خلال قراءته للنص، أي الناتج من القراءة، ويوزع المعلم على التلاميذ جدولاً يحتوى على السابق للمعلومات والمتوقع وما بعد القراءة، ويمكن للمعلم أن يشجع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مراقبة فهمهم لما يقرؤونه وتدوين ملاحظاتهم عليه، فيقوم بطرح الأسئلة عليهم أثناء القراءة لتشجيعهم على الإنجاز والتركيز، ثم يلفت نظر التلاميذ إلى بعض الأجزاء التي تتطلب منهم بعض الاستنتاجات، ويساعد التلاميذ على ربط معرفتهم السابقة بالنص الذي بين أيديهم، ثم يلخص التلاميذ الأفكار التي وردت بالنص بعد الانتهاء من عملية القراءة(Elizabeth, A. &Micheal, H.,2013:45).

وقد أكدت دراسة وحيد حافظ (٢٠٠٨) أن استخدام التعلم التعاوني واستراتيجية K.W.L قد أدت إلى تنمية تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس.

ب-استراتيجية(نظرة عامة-اسأل-اقرأ- لخص)-preview- Question-Read-Summarize(p-Q-R-S)

تعتبر هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات البسيطة لتحسين عملية الفهم القرائي، ومن خلالها يقوم التلميذ في البداية بإلقاء نظرة عامة وسريعة على النص المراد قراءته، ثم بعد ذلك يركز على العناوين الرئيسية والأساسية في النص والرسوم التوضيحية، ويمكن من خلال ذلك أن يكتشف التلميذ ما سوف يتناوله النص، ثم يقوم التلميذ بطرح مجموعة من الأسئلة على نفسه من أجل تنشيط نفسه والتخمين فيما سوف يقوله المعلم، وبعد ذلك يقوم التلميذ بقراءة النص مرة أخرى بدقة وعناية شديدة لكى يتعرف على جميع التفاصيل الواردة في النص، ثم يقوم بسؤال

نفسه هل أفهم ما أقوم بقراءته الآن؟ وماذا تعنى هذه الكلمة؟ وفى النهاية يتعرف التلميذ على الأفكار الأساسية والرئيسية ، ويجب على المعلم أن يقوم بنمذجة هذه الطريقة في البداية قبل أن يتبعها التلاميذ، وذلك لمرات عديدة حتى يتم إتقانها، حيث تساعد عملية النمذجة على إدراك التلميذ لأهمية طرح الأسئلة ومراقبة الذات أثناء القراءة (Westwood,P.,2011:113-114).

ج- الاستراتيجيات القائمة على الإبصار:Visually dependentstrategies

من خلال هذه الاستراتيجية يتحسن الفهم القرائي للطالب، وفى هذه الاستراتيجية يقوم الطالب بشكل منسق من قبله في تكوين صورة بصرية للمحتوى المقروء، وفيها يطلب المعلم من التلميذ أن يقوم بإغماض عينيه والتفكير في المشهد المقروء وذلك من أجل فهم القصة ، وتكوين صورة تتضمن هذه الأوجه ، ويجب ممارسة هذه الاستراتيجية لفترات طويلة في اليوم(William,B.,2011:339).

وهناك مجموعة أيضاً من الطرق من شأنها أن تساعد في تحسين عملية الفهم ومنها استخدام المعرفة السابقة للتلميذ، تزويد التلاميذ بموضوعات قراءة سهلة ، توضيح الغرض من القراءة لمساعدة التلاميذ على معرفة ما يجب أن يبحثوا عنه ، تعليم التلاميذ كيفية استخدام العناوين الايضاحية والرسوم التوضيحية من أجل إتقان عملية الفهم، وتشجيعهم أيضاً على الاستماع إلى الشرائط التسجيلية للكتب المدرسية (Rief,S.,2010:12).

د- استراتيجية استثارة الفهم:Comprehension Stimulates

ومن خلالها تقدم المعلومات والمعارف التي تعمل على تنشيط عمليات التفكير من خلال توضيح الأهداف وتحليل السياق، بغض النظر عن بعض الكلمات الغامضة والوصول للفكرة الرئيسية موضوع القراءة؛ حيث يقرأ الأفراد ويدرسون ويستمعون للمتحدثين، ثم يطرحون عليهم الأسئلة الاستفهامية ؛ ويتحقق الفهم عندما يجد الأفراد الإجابات المقنعة لأسئلتهم، ويحدث ترابط بين ما تمت قراءته وماهو موجود لديهم من معرفة سابقة متعلقة بالموضوع (فتحي مصطفي الزيات، ٢٠٠٧:٢٤٦).

هـ-استراتيجية التعلم التعاوني:Cooperative learning

وتشير تلك الاستراتيجية إلى التفاعل المتبادل بين المتعلمين وبعضهم البعض؛ بهدف إقامة علاقات إيجابية وزيادة في التحصيل والإنتاجية مع التوافق الاجتماعي وتقدير الذات، وتقوم على مجموعة من الأسس التي يشعر من خلالها التلاميذ بالاستقلالية الذاتية مع الحاجة إلى التعاون لإنجاح المهمة، وتسهم بشكل كبير في تبادل المعلومات والأفكار بين التلاميذ بالشكل الذي

يضمن ثبات المعلومات وبقاء أثرها لفترات طويلة؛ ومن ثم الاستفادة منها في تحسين الفهم القرائي (سليمان عثمان محمد، ٢٠٠٩: ٢٤ ؛ شهد سفيان أحمد، ٢٠١٤: ٤٧).

وقد أكدت على أهمية تلك الاستراتيجية في تحسين الفهم القرائي مجموعة من الدراسات السابقة منها دراسة (Richard,S.,2010) ودراسة (Durukan,2010) ودراسة (Altamimi,2014) ودراسة (Gupta et al.,2014).

رابعاً: مرحلة المراهقة.Adolescence Stage

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة انتقالية بين الطفولة والرشد وفيها تحدث العديد من التغيرات الجسمية للمراهقين، الأمر الذي يسبب بدوره حدوث تغيرات نفسية لدى المراهق، فتظهر لديه بعض المشكلات الاجتماعية والانفعالية مثل فقدان الثقة بالنفس وفقدان التقدير للذات، والرغبة الشديدة في الانتماء إلى جماعة معينة من الأقران والاستقلال التام عن محيط الأسرة لما يلاحظه من تسلط شديد من قبلهم، فيحاول أن يقاوم تلك السلطة التي تكبح طموحه تحدياته، الأمر الذي يجعل المراهق في صراع دائم مع النفس وعدم التوازن بالشكل الأمثل، وبعض هؤلاء الأفراد يستطيع تحقيق ذلك والبعض الآخر يفشل في تحقيق ما يصبو اليه.

وتشير (Sarah et al.,2006:165-174) إلى أن المراهقة تنطوي على مراحل جنسية تعتبر مميزة لها عن باقي المراحل وفيها تزداد الهرمونات نضجاً، وتزداد التفاعلات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي يصبح أكثر تعقيداً، وفيها يبدأ الأفراد من الانتقال من مرحلة التبعية إلى مرحلة الاستقلالية.

ويشير جون وآخرون (John et al., 2009:84)إلى أن المراهقة مرحلة يمارس فيها الناشئ غير الناضج نفسياً نموه إلى أقصى حد ممكن في نواحيه النفسية، والجسمية، وتعتبر تلك المراحل من أدق وأصعب المراحل التي يمر بها الفرد لأنها مرحلة صراع نفسي وتمثل بدورها عبئاً على المراهق وعلى الأسرة لأنها مرحلة طويله ومعقدة نسبياً من حيث متطلباتها للفرد وللآخرين.

وقد اختلفت نظرة علماءالنفس وعلماء الاجتماع إلى المراهقة. فقد اعتبرها ج ستانلي هول مرحلة عواصف وتوتر وشدة نتيجة لإلحاح الدافع الجنسي، والدافع نحو تحقيق الذات التي يحاول

الكبار تعطيلها بينما يراها أصحاب الاتجاه الثاني أنها مرحلة تتفتح فيهاالإمكانات والقدرات (سميرة محمد شند، ٢٠٠٧: ٢٢١).

الخصائص المميزة لمرحلة المراهقة:-

أكدت الدراسات أن الأفراد المراهقين يتمتعون بمجموعة من الصفات تظهر أكثرها في حدوث تغيرات جسمية وانفعالية، واجتماعية، وعقلية. وأن هؤلاء الأفراد قد يشعرون بانقسام شديد داخل أنفسهم، وقد يعانون من نقص كبير في تقدير الذات ويصاحب هذا عدوانية شديدة وحالة من التوتر الشديد (Zuzana et al.,2010).

وتتطور **الحياة العقلية** تطوراً ينمو بها نحو التمايز أو التباين، ومن مظاهره أن القدرات العقلية تصبح أكثر دقة، في التعبير والقدرة اللفظية والعددية، وتزداد سرعة التحصيل وتنمو القدرة على التعلم، وتظهر بها تشوشات في بعض الأفكار والاهتمامات، واكتساب المعلومات والمهارات ويزداد نمو الانتباه في مدته ومداه وتزداد القدرة على التعميم وفهم الأفكار العامة، ويعتبر نمو الدماغ من أكثر السمات تمييزاً لمرحلة المراهقة، ويلاحظ هذا من خلال تعبيرات الفرد وتفكيره، وأسئلته التي تدل على نضج كبير لم يلاحظ عليه من قبل (Fadia et al.,2012:89؛ سعاد هاشم عبد السلام، ٢٠٠٧: ٩٧-٩٩).

<u>تعقيب عام:-</u>

بناءً على ما سبق توضيحه في الإطار النظري يتضح أن مفهوم صعوبات التعلم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالاضطرابات التي يتعرض لها التلاميذ بداية من مرحلة الطفولة، وتبدأ هذه الصعوبة عند دخول الطفل للمدرسة، إضافة إلى أن المفاهيم التي عرضت أكدت على أن الإصابة بصعوبات التعلم لا يكون سببها الإصابة في الجهاز البصرى أو السمعي؛ حيث يستبعد من هذا التعريف كل من يعانون من إصابات سمعية أو بصرية أو حسية، وهذا يفتح المجال أمام الجميع من أجل التعمق في دراسة هذا المجال والإسهام في إيجاد حلولاً له.

كما أن الأسباب المسئولة عن صعوبات التعلم لم يجتمع عليها الجميع، فبعضهم يرجعها في المقام الأول إلى البيئة، والبعض الآخر يرجعها إلى الأسرة، وهناك من يرجعها إلى العوامل البيولوجية، وهناك من العلماء من يرى أن جميع العوامل السابقة من الممكن أن تكون مجتمعة هي المسئولة عن حدوث صعوبات التعلم.

وقد وضع الباحثين والمهتمين مجموعة من الطرق التي من شأنها التحسين من عملية صعوبات التعلم خاصة الصعوبات الأكاديمية المرتبطة بالقراءة والكتابة والهجاء والفهم القرائي، وكل هذا من شأنه التقليل من أثر تلك الصعوبات. وقد أجمع العلماء على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم مجموعة من التلاميذ يعانون من انخفاض واضح في التحصيل الدراسي، وتباعد كبير بين الأداء المتوقع منهم وأدائهم الفعلي، ويمكن قياس هذا على الأقران في نفس مستواهم الصفي، كما أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ويظهر الانخفاض لديهم في القصور الأكاديمي في عمليات القراءة والكتابة والحساب والفهم القرائي والعمليات النمائية الممثلة في الانتباه والإدراك، والتفكير، والتذكر، ويستبعد من هؤلاء التلاميذ كل من يعاني من إعاقات حسية أو جسدية.

كما تناول الإطار النظري مفهوم الفهم القرائي وأسبابه والتي أكد الجميع من خلال عرض المفاهيم أن الفهم القرائي هو عملية يتمكن من خلالها القارئ من استخلاص النتائج والأفكار الأساسية والفرعية الموجودة بالنص إضافة إلى القدرة على توجيه النقد والتحليل للنص الذي تتم قراءته ، ويمثل الفهم القرائي المستوى الأعلى من مستويات القراءة والتي تمثل الهدف المنشود لعملية القراءة ؛ والفهم القرائي يعتبر اتحاداً بين الإطار الذي يعرضه الكاتب وبين الشخص القارئ، ويراعى فيه التناسق التام والترابط والملائمة للعمر الزمنى للقارئ.

وتتعدد الأسباب المسئولة عن الصعوبة في الفهم القرائي، فمنها ما يتعلق بالنص ذاته، ومنها ما يتعلق بالسمات الشخصية للقارئ، ومنها ما يتعلق بالبيئة، والإطار الذي يحيا فيه الفرد، وقد اختلفت الآراء في تعدد مستويات الفهم القرائي فمن العلماء من يقسمها إلى المستوى الناقد، والمستوى المباشر، والمستوى النقدي، ومنهم من يقسمها إلى مستوى التحليل، ومستوى النقد، ومستوى التفسير.

ويرى الباحث أن مستويات الفهم القرائي متعددة ويمكن توضيحها في المستوى النقدي، والمستوى التذوقي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى الذاتي، والمستوى المباشر، وهذه المستويات تعبر عن مدى قدرة الفرد على استخلاص واستنباط المعلومات من الجزء المقروء، وبالرغم من كل هذا لم يتم الاتفاق على مستويات محددة للفهم القرائي، وكذلك لم يتم الاتفاق على أسباب صعوبة الفهم القرائي وهذا من شأنه أن يفتح المجال أمام الجميع لدراسة الفهم القرائي وصعوباته

وأسبابه. وفى نهاية العرض النظري تم عرض مرحلة المراهقة التي تمثل العينة جزءاً منها وتعتبر هذه المرحلة مرحلة نمائية يسود فيها تشوش في بعض الأفكار والاهتمامات من قبل التلاميذ، كما أنها تكون مصحوبة بنمو معرفي متزايد، مع وجود علاقات اجتماعية مضطربة تسود بين التلاميذ وأسرهم.

الفصل الثالث

دراسات سابقة

- تمهيد
- أولاً: دراسات تناولت برامج لخفض صعوبات التعلم المرتبطة بالقراءة.
  - تعقيب على دراسات المحور الأول.
- ثانياً: دراسات تناولت برامج لتنمية الفهم القرائي أو أحد مهاراته.
  - تعقيب على دراسات المحور الثاني.
- ثالثاً: تعقيب عام على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها.
- رابعاً: فروض الدراسة.

الفصل الثالث

دراسات سابقة

تمهيد:-

تعددت الدراسات التّي تناولت صعوبات التّعلم بصفة عامة، ولكن الدراسات التّي تناولت صعوبات الفهم القرائي من خلال البرامج الإرشادية عددها ليس بالكثير مقارنة بخطورة تلك المشكلة، وهذا التّعدد في الدراسات عامة التّي تناولت صعوبات التّعلم وإن دل على شيء فإنما يدل على أهمية وخطورة هذه المشكلة من جهة، وعلى نجاح البرامج الإرشادية والتّدريبية التّي تعاملت مع تلك الظاهرة.

ويتناول الباحث في هذا الفصل بعض الدراسات السّابقة المرتبطة بمجال الدراسة ومتغيراتها طبقاً للترتيب الزمنى من الأقدم إلى الأحدث سواء في البيئة العربية أو البيئة الأجنبية وذلك من خلال محورين وهما كالتّالي:-

المحور الأول:- دراسات تناولت برامج لخفض صعوبات التّعلم المرتبطة بالقراءة.

المحور الثاني:- دراسات تناولت برامج لتنمية الفهم القرائي أو أحد مهاراته.

أولاً: الدراسات التّي دراسات تناولت برامج لخفض صعوبات التّعلم المرتبطة بالقراءة.

١-دراسة عالية السّادات شلبي (٢٠٠٥) بعنوان: فعالية برنامج إرشادي تكاملي في علاج بعض الصّعوبات الأكاديمية والانفعالية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الإعدادية.

هدفت إلى اختبار وتحديد مدى فاعلية البرنامج الإرشادي التّكاملي في علاج بعض الصّعوبات الأكاديمية المتمثلة في كل من مهارات الفهم القرائي وبعض الصّعوبات الانفعالية التّي يعاني منها التّلاميذ في مرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التّعلم في القراءة، وتم استخدام مجموعة من الأدوات مثل اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكى صالح، واختبار الفهم القرائي إعداد خيرى المغازي، والبرنامج الإرشادي التّكاملي إعداد الباحثة.

وتوصلت النّتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي التّكاملي في علاج الصّعوبات الأكاديمية المتمثلة في المعاني، إدراك العلاقات، فهم المقروء وتنظيمه وإدراك معنى الجملة.

٢-دراسة (٢٠٠٥)Hsuying, C, Ward, بعنوان:فاعلية برنامج تدخلي قائم على تدريس مادة القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم الشّديدة.

وهدفت الدراسة إلى اختبار مدى فاعلية البرنامج التّدخلي القائم على تدريس مادة القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم الشّديدة من خلال استخدام خبراتهم اللغوية السّابقة واضعاً في الاعتبار اهتمام هؤلاء الطّلاب وخبراتهم وقد تضمن البرنامج خبرات ناجحة مر بها الطّلاب في القراءة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً وطالبة من الطّلاب ذوي صعوبات التّعلم، وقد تم استخدام أدوات ممثلة في خبرات اللغة والتّي تركز على المعاني في القراءة، وقد توصلت النّتائج إلى وجود فاعلية لمدخل خبرات اللغة حيث أنه ساعد هؤلاء الطّلاب على زيادة عملية الفهم القرائي لديهم بالإضافة إلى تحسين عملية الوعى الصّوتي لديهم واكتساب مهارات القراءة.

٣-دراسة (٢٠٠٩)،Christener,Beth بعنوان: استخدام معمل الفيديو للطلاقة في القراءة الشّفوية كأسلوب بديل للتدخل المباشر مع الطّلاب ذوي صعوبات التّعلم في المرحلة المتوسطة.

هدفت الدراسة إلى التّأكد من أثر التّدريس من خلال أشرطة الفيديو التّي تتضمن قراءة متكررة ، وهل هذا يؤدى إلى تحسن في عملية القراءة والطّلاقة في القراءة بدرجة أكبر من التّدريس المباشر؟. وقد تكونت عينة الدراسة من(٤) طلاب من ذوي صعوبات التّعلم، وقد تم استخدام أدوات ممثلة في التّصميم المتبادل، وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام تدخلات القراءة المتكررة مع الطّلاب ذوي صعوبات التّعلم في المرحلة المتوسطة أدى إلى تحسن بنسبة ٢٥% في تقديرات القراءة.

٤-دراسة (٢٠١٣)Cirino et al., بعنوان:" مكونات مهارات القراءة والضعف لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وكفاح القراء.

هدفت الدراسة إلى معرفة مكونات مهارات القراءة والضعف لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وكيفية مواجهة التّلاميذ لهذا الضعف، وكيف يستطيع التّلميذ فك الشّفرات الموجودة داخل النّص

المقروء، وكيف يتنبأ بمراد الكاتب، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذاً من تلاميذ المرحلة المتوسطة، وتم استخدام استبيان لطلاقة القراءة.

وقد أظهرت النّتائج أن عدداً كبيراً من التّلاميذ يعانون من مشكلة الفهم القرائي، إضافة إلى الصّعوبة البالغة في الطّلاقة القرائية مما يجعلهم يشعرون بتدني الذات بين أقرانهم.

٥-دراسة (٢٠١٤)Ustten,Aliye بعنوان:" تقييم طلاقة القراءة ومعرفة أخطاء التّلاميذ بهدف تحسين مهارة القراءة والفهم لطلاب الصّف التّاسع.

وقد هدفت الدراسة إلى تقييم طلاقة القراءة ومعرفة أخطاء التّلاميذ بهدف تحسين مهارة القراءة والفهم لطلاب الصّف التّاسع، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً من طلاب الصّف التّاسع في مقاطعة بوسط تركيا، وتم استخدام المنهج الوصفي، وقد تم استخدام مجموعة من الأدوات تمثلت في استبيان طلاقة القراءة، واختبار صعوبات القراءة، وقد أظهرت النّتائج أن كثيراً من الطّلاب يقرأون بغير دقة وأنهم لا يولون علامات التّرقيم أهميةً أثناء القراءة.

٦-دراسة على محمد فالح الشّرعة (٢٠١٥) بعنوان: برنامج تدريبي في تنمية الانتباه والإدراك لدى طلاب المرحلة الأساسية ذوي صعوبات التّعلم وأثره على تطور مفهوم الذات والإنجاز الدراسي لديهم في المملكة الأردنية الهاشمية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية الانتباه والإدراك لدى طلاب المرحلة الأساسية ذوي صعوبات التّعلم والكشف عن أثره في تطور مفهوم الإنجاز الدراسي لديهم وتم اختيار عينة قوامها(٦٠) طالباً وطالبة من مدارس التّربية والتّعليم في لواء البادية الشّمالية الغربية في الأردن، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحث مجموعة من الأدوات تمثلت في مقاييس الانتباه والإدراك، ومقياس مفهوم الذات، وبرنامج لتنمية الإدراك، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها نجاح البرنامج المستخدم في تنمية الانتباه والإدراك لدى طلاب المرحلة الأساسية مع استمرار التّأثيرات الإيجابية للبرنامج خلال الفترة التّتبعية البالغة ١٠ أسابيع.

تعقيب على دراسات المحور الاول:-

صعوبات التّعلم هي اضطراب في مهارات كثيرة يتعرض لها التّلاميذ ولكن تظهر جلياً في القراءة، وهذا ما أكدته الدراسات السّابقة التّي ظهر من خلالها أن مشكلة صعوبات التّعلم تحتل مكانة كبيرة بين المختصين، وأكثر تلك الصّعوبات هي صعوبة القراءة التّي حاول الباحثين وضع حلول يتمكن من خلالها القائمون على العملية التّعليمية الاستفادة منها في تطوير المقررات الدراسية أو في وضع استراتيجيات تعليمية تمكن هؤلاء التّلاميذ من تخطى تلك العقبة.

وقد تنوعت البرامج التّي وضعت من أجل المساهمة في حل تلك المشكلة ما بين برامج تدريبية تمثلت في دراسة محمد فالح الشّرعة (٢٠١٥) ودراسة (Horowitz, K.2014) وما بين برامج إرشادية ممثلة في دراسة عالية السّادات(٢٠٠٩)، وقد حاول البعض أيضاً دراسة بعض المتغيرات التّي من شأنها أن تؤدى إلى وجود تلك الصّعوبات والعمل على التّغلب عليها ومنها دراسة (Cirino,P.,2013) التي حاول من خلالها معرفة العلاقة ما بين مكونات القراءة المخزونة لدى ذاكرة التّلاميذ وما بين علاقتها بالفهم القرائي، وهل المشكلة تكمن في نقص المساحة التّي يخزن فيها الطّالب المعلومة أم أنها تكمن في المقررات الدراسية فقط، ، كما حاول (Ustten,A.,2014) أن يدرس أخطاء التّلاميذ في القراءة وفى التّعرف على الحروف ويقيم مدى طلاقة التّلاميذ في الحروف التّي يتمكنوا منها بشكل كبير، وهل طلاقة التّلاميذ في القراءة تؤدى إلى سرعة في الفهم أم أنه لا توجد علاقة بينهما.

مما سبق عرضه من دراسات يتضح للباحث أن الدراسات قد تنوعت واتخذت مداخل متعددة من أجل علاج وتحسين ذوي صعوبات التّعلم، وتعددت أشكال البرامج والاستراتيجيات المستخدمة في تلك الدراسات من أجل تحقيق هذا الهدف، فمنها ما اعتمد على البرامج التّدريبية ومنها ما اعتمد على المهارات التّدريسية أو الخبرات الموجودة لدى الطّلاب، ومنها ما اعتمد على التّدخل المبكر، وأيضاً الوسائط المتعددة ومعامل الفيديو وهذا أسهم بدوره في اختيار الباحث للبرنامج الإرشادي الملائم لتلك المرحلة.

و تنوعت العينات المستخدمة في الدراسات السّابقة من حيث عدد أفرادها فنجد دراسة عالية السّادات (٢٠٠٥) تكونت من (٥٢) تلميذاً، ودراسة(Hsuging,C.,2005) التّي تكونت من (٥٠) تلميذاً، ودراسة (Christener, B., 2009) التّي تكونت من (٤) تلاميذ، ، ودراسة

(Horowitz, K. 2014) التّي تكونت من ٨٠ تلميذاً،ودراسة (Cirino, P., 2013) التّي تكونت من(٨٩) من التّلاميذ، أما دراسة (Ustten, A., 2014)فقد تكونت من (١٢٠) تلميذاً، ودراسة محمد فالح الشّرعة (٢٠١٥) تكونت من (٦٠) تلميذاً، وقد اتفقت الدراسات السّابقة على اختيار العينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية لما تمثله من أهمية كبيرة في تطور العملية التّعليمية وتقدمها.

وكما تنوعت العينات سواء في الدراسات العربية أو الأجنبية، فنجد الدراسات الأجنبية ركزت على استخدام الأدوات المعبرة عن اللغة سواء في النّطق أو اللغة أو القراءة بالإضافة إلى المقاييس المصممة للانتباه أو الإدراك أو قياس مفهوم الذات، أما الدراسات العربية فقد حاولت التّأكد من المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وظهر هذا من خلال استخدام مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وقائمة ملاحظة السّلوك للأطفال، ومقياس الفرز لحالات صعوبات التّعلم، أو مقياس الذاكرة السّمعية، والتّمييز السّمعي.

وجاءت النّتائج في كل الدراسات في صالح المجموعة التّجريبية التّي تم تطبيق البرنامج عليها. ومن خلال عرض الدراسات السّابقة يتضح أن مشكلة القراءة تحتل مكانة كبيرة لدى الباحثين وظهر هذا من خلال كم الدراسات الهائلة التّي تناولت تلك القضية، وقد ظهر من خلال الدراسات أن مشكلة القراءة تكمن بدرجة كبيرة في التّعرف والإدراك لدى التّلاميذ، ثم تتطور بعد ذلك لتشمل منحي آخر ممثلاً في الفهم القرائي والنّقدي الذي يمثل بدوره ذروة القراءة وهدف العملية التّعليمية برمتها.

وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات في تحديد مهارات القراءة، وذلك من أجل تصميم مقياساً يسهم في قياس مهارات الفهم القرائي، وأيضاً في اختيار الأدوات التّي من شأنها المساعدة في الكشف عن ذوي صعوبات القراءة، ومن خلال الدراسات السّابقة أيضاً استفاد الباحث في طريقة تكافؤ العينة المخصصة للدراسة من خلال مستوى الذكاء الذي طبق على الطّلاب بالإضافة إلى اختيار العينة من خلال محكي التّباعد والاستبعاد مع الوضع في الاعتبار أنه من الممكن أن تكون المجموعة التّجريبية أكثر عدداً من المجموعة الضابطة والعكس؛ وذلك تفادياً لحدوث مشكلات قد تعيق تنفيذ البرنامج.

ثانيا:- دراسات تناولت برامج لتنمية الفهم القرائي أو أحد مهاراته:-

١-دراسة (٢٠٠٦) Nelson, Jason & Williamson, Genevieve, بعنوان:أثر التّنظيم الذاتي على استراتيجيات الفهم القرائي والفاعلية الذاتية لدى ذوي صعوبات القراءة.

هدفت الدراسة إلى قياس أثر التّنظيم الذاتي على الفهم القرائي لدى عينة من ذوي صعوبات القراءة في الصّفوف من الرابع إلى الثامن وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة من الطّلاب (٨) طلاب، وتم استخدام مجموعة من الأدوات ممثلة في اختبار الفهم والطّلاقة القرائية، مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، اختبار الوعى بالعمليات الصّوتية، وقام بالتّدريب عشرة مدربين. وتوصلت الدراسة إلى نتائج مؤداها أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في القياس البعدي في الفهم القرائي، ومهارات التّنظيم الذاتي في القراءة.

٢-دراسة (٢٠٠٦)Bandura,A., بعنوان:المقارنة بين استراتيجيات التّنظيم الذاتي للفهم القرائي واستراتيجيات التّدريس المباشر للطالب ذوي صعوبات القراءة.

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين فاعلية تدريس التّنظيم الذاتي المباشر للقراءة من أجل الفهم والاستيعاب في تنمية فاعلية الذات المرتبطة بالقراءة والاتجاه نحو القراءة لدى عينة من الطّلاب ذوي صعوبات القراءة، وتألفت العينة الخاصة بالدراسة من (٢٠) طالباً من ذوي صعوبات التّعلم في القراءة في مرحلة الصّفوف الدراسية من الرابع إلى الثامن، وطبق الباحث استراتيجية التّعلم المنظم ذاتياً بأبعادها المختلفة، والطّرق التّقليدية في التّعلم عليهم بشكل فردى على مدى خمس أسابيع، وأسفرت الدراسة عن وجود فاعلية كبيرة للتدريس القائم على التّنظيم الذاتي من حيث بقاء المعلومة لدى الطّالب فترة أكبر وتحسن في عملية الفهم القرائي، وأكدت أيضاً على وجود فاعلية كبيرة لاستخدام استراتيجية التّنظيم الذاتي في تنمية فاعلية الذات نحو القراءة ومهارات القراءة لدى الطّلاب ذوي صعوبات القراءة.

٣-دراسة Antoniou, Faye; Suovignier, Elmar,(2007) بعنوان: استراتيجية تدريسية في الفهم القرائي، دراسة تدخليه للأطفال ذوي صعوبات التّعلم.

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم من خلال استخدام استراتيجية تقوم على السّرد وإعادته والتّلخيص المستمر. وطبق الباحثان مجموعة من الأدوات ممثلة في اختبار لقياس درجة الذكاء، اختبار للفهم القرائي، مقياس الفاعلية الذاتية في القراءة، اختبار لقايس سرعة التّعرف على الكلمة، وطبق الباحثان الأدوات السّابقة على مجموعة من التّلاميذ في مرحلة التّعليم الأساسي ذوي صعوبات التّعلم في الصّفوف من الخامس إلى الثامن وبلغ عددهم (٣٠) طالباً، وتم تقسيم الطّلاب لمجموعتين تجريبية وضابطة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود فروق بين الطّلاب في المجموعتين التّجريبية والضابطة لصالح القياس البعدي، وتم التّأكد من فاعلية الاستراتيجية المستخدمة لتنمية وتحسين الفهم القرائي للأطفال ذوي صعوبات التّعلم.

٤-دراسة(Amanda et al., (٢٠٠٧ (بعنوان:" تحسين الفهم القرائي للصفين الأول والثاني الإعدادي من خلال استراتيجية التّعلم التّعاوني".

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصّف الأول والثاني الإعدادي من خلال استراتيجية التّعلم التّعاوني، وقد تكونت العينة من (١٢٠) طالباً من طلاب المرحلة الإعدادية، ولتحقيق الهدف استخدم الباحثون قائمة لمهارات الفهم القرائي، إضافة إلى البرنامج المستخدم القائم على استراتيجية التّعلم التّعاوني.وقد كشفت الدراسة عن فاعلية استخدام استراتيجية التّعلم التّعاوني في تنمية الفهم القرائي لما يتضمنه من التّشجيع المستمر للطالب.

٥-دراسة(٢٠٠٩),Sporer et al. بعنوان: تحسين مهارات الفهم القرائي من خلال استراتيجيتي التّدريس التّبادلي والتّدريس المباشر.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيتي التّدريس المباشر والتّدريس التّبادلي في تحسين مهارات الفهم القرائي، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التّجريبي وبلغ عدد أفراد العينة (٢١٠) تلميذاً في الصّفوف من (٣-٩) الابتدائي والإعدادي في المدن الألمانية، وتم توزيع

الطّلاب على ثلاث مجموعات إحداهما تدرس بطريقة التّدريس التّبادلي، والأخرى تدرس بطريقة التّدريس المباشر، والمجموعة الضابطة لا تتلقى أي معالجة، وتم تطبيق اختبار الفهم القرائي وأكدت النّتائج على وجود فرق بين طلاب المجموعة التّجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التّجريبية، وظهر أيضاً وجود فاعلية لاستخدام طريقتي التّدريس المباشر والتّدريس التّبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

٦-دراسة (٢٠٠٩) .Wang,M بعنوان: أثر استراتيجية ما وراء المعرفة على فهم القراءة والوعى باستراتيجية القراءة لدى طلاب الصّف العاشر الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية دمج استراتيجية ما وراء المعرفة على فهم القراءة والوعى باستراتيجية القراءة لدى طلاب الصّف العاشر الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط، وتكونت عينة الدراسة من (١١٨) طالباً في المدى العمرى (١٥-١٧)، واستخدمت الدراسة برنامج تدخل لمدة ثماني أسابيع، واستخدمت الدراسة اختبار كفاءة اللغة الإنجليزية العامة، واستراتيجيات القراءة، واستبيان دافعية القراءة. وقد أظهرت النّتائج أن تعليم استراتيجية ما وراء المعرفة أدى إلى تحسن في القراءة والفهم القرائي إضافة إلى زيادة دافعية الطّلاب في القراءة.

٧-دراسة محمد جابر قاسم (٢٠٠٩) بعنوان: فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وبلغ عدد أفراد العينة (٥٨) من طلاب المرحلة الإعدادية، وقد استخدم الباحث مجموعة من الأدوات تمثلت في تحديد قائمة بمهارات الفهم القرائي، إعداد اختبار للفهم القرائي ، وقد استخدم في الدراسة المنهج التّجريبي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر فعال لحلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي من حيث كونها مدعمة للتفاعل والحوار بدرجة كبيرة مع تفعيل دور الأقران.

٨-دراسة نورا محمد زهران (٢٠١١) بعنوان: فاعلية الأنشطة اللغوية القائمة على النّظرية البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر فاعلية الأنشطة اللغوية القائمة على النّظرية البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وبلغت العينة المستخدمة في الدراسة (٧١) تلميذاً، وتم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية (٤١) تلميذ ومجموعة ضابطة (٣٠) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية. وقد استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات تمثلت في قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي واستخدم المنهجين الوصفي التّحليلي والمنهج شبه التّجريبي، وقد أظهرت النّتائج فاعلية الأنشطة اللغوية القائمة على النّظرية البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل وفي كل مستوى على حدة.

٩-دراسة (٢٠١١).Miranda,J بعنوان: أثر استخدام الرسوم التّوضيحية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى إحدى طالبات صعوبات التّعلم.

هدفت الدراسة إلى التّعرف على أثر استخدام الرسوم التّوضيحية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى إحدى الطّالبات من ذوي صعوبات التّعلم، واستخدمت الدراسة منهجية دراسة الحالة وتم تدريس بعض النّصوص القرائية من خلال الرسوم التّوضيحية ، وتم استخدام الاختبار الخاص بالفهم القرائي القبلي والبعدي، وتم اختيار طالبتين أخريين من الطّلاب العاديين وتلقوا التّدريس من خلال الرسوم التّوضيحية ، وأكدت النّتائج وجود أثر كبير وفعال في تحسن مهارات الفهم القرائي لدى الطّالبة ذوو صعوبات التّعلم ولدى الطّالبات العاديات أيضاً.

١٠- دراسة مروة فؤاد حجازي (٢٠١٢) بعنوان: فاعلية برنامج قائم على القراءة المتكررة في تنمية مهارات الطّلاقة في القراءة والفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر فاعلية برنامج قائم على القراءة المتكررة في تنمية مهارات الطّلاقة في القراءة والفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتم استخدام قائمة لتحديد مهارات الطّلاقة القرائية الجهرية والفهم القرائي، واختبار طلاقة قرائية قبلي وبعدى، إضافة للبرنامج المستخدم. وقد تكونت العينة من (٦٢) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقسمت المجموعة التّجريبية إلى (٣٢) تلميذاً والمجموعة الضابطة يبلغ عددها (٣٠)

تلميذاً، وقد أظهرت النّتائج أن البرنامج المقترح القائم على القراءة المتكررة أسهم في تنمية مهارات الطّلاقة القرائية والفهم القرائي.

١١- دراسة محمد عبده حسيني (٢٠١٢) بعنوان: فعالية برنامج تدريبي في علاج صعوبات تعلم الفهم القرائي والتّعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى الاطفال.

هدفت الدراسة إلى علاج صعوبات الفهم القرائي والتّعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى أطفال المرحلة الإعدادية من خلال برنامج تدريبي يتم إعداده خصيصاً لهذا الغرض، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذاً وتلميذة من الصّف الثاني الإعدادي من ذوي صعوبات الفهم القرائي والتّعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية والذين تتراوح أعمارهم من ١٢-١٤ سنة. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (١٠) أطفال مجموعة تجريبية، (١٠) أطفال مجموعة ضابطة.

وقد استخدم الباحث مجموعة من الأدوات مثل مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة إعداد عبدالعزيز الشّخص، مقياس المصفوفات المتتابعة المطور لرافن تقنين أمينة كاظم جلسات البرنامج التّدريبي للدراسة إعداد الباحث، مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي والتّعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى الأطفال إعداد عبدالعزيز الشّخص ومحمد عبده، وأسفرت الدراسة عن تحقق جميع فروضها مما يدل على فاعلية برنامج صعوبات تعلم الفهم القرائي والتّعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى الأطفال وأسهم بدوره في علاج تلك الصّعوبات لدى الأطفال.

١٢- دراسة سناء محمد حسن (٢٠١٢) بعنوان: " فعالية استراتيجية التّدريس التّبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التّعاوني لدى تلاميذ الصّف الثالث الإعدادي".

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر فعالية استراتيجية التّدريس التّبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التّعاوني لدى تلاميذ الصّف الثالث الإعدادي، وتكونت العينة من طلاب مجمع مبارك التّعليمي بمدينة طهطا بسوهاج، وتم استخدام مجموعة من الأدوات تمثلت في إعداد دليل للمعلم قائم على التّدريس التّبادلي، مقياس للفهم القرائي، مقياس الاتجاه نحو العمل التّعاوني. وقد تم استخدام المنهجين الوصفي التّحليلي وشبه التّجريبي للتأكد من أثر فعالية

الاستراتيجية، وقد أظهرت النّتائج مدى فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل.

١٣- دراسة عبد الكريم الحداد (٢٠١٢) بعنوان: "فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على المدخل الكلى في تدريس القراءة وتحسين مهارات الاستيعاب القرائي لطلبة الصّف التّاسع الأساسي".

هدفت الدراسة إلى استكشاف أثر استخدام استراتيجية قائمة على المدخل الكلى في تدريس القراءة وتحسين مهارات الاستيعاب القرائي لطلبة الصّف التّاسع الأساسي، وتكونت العينة من (١٢٣) طالباً وطالبة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وتكونت من ٦١ طالباً وطالبة وضابطة وتكونت من (٦٢) طالباً وطالبة، وتم تدريس المجموعة التّجريبية من خلال الاستراتيجية القائمة على المدخل الكلى للغة، والمجموعة الضابطة درس أفرادها بالطّريقة العادية، وقد تم استخدام اختبار الاستيعاب القرائي، وأظهرت النّتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء طلبة المجموعتين الضابطة والتّجريبية في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التّجريبية، إضافة لعدم وجود فروق في القياسين البعدي والتّتبعي لدى أفراد المجموعة التّجريبية.

١٤- دراسة (Massoon et al., (٢٠١٣ بعنوان: التّنظيم الذاتي للنصوص وأثره على الفهم القرائي.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير التّنظيم الذاتي على عملية الفهم القرائي للنصوص للطلاب؛ وذلك لأن كثيراً من الطّلاب لا يمتلك رؤية ما وراء معرفية بقدر كاف، ويحتاجون إلى التّدعيم المستمر من أجل زيادة عملية الفهم لديهم وذلك نتيجة لقلة الدافعية لديهم لكى يعرف ماذا قرأ وماذا يريد من النّص المقروء، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) طالباً حيث خضعوا لعمليات تدريبية من أجل إتقانهم لمهارات تنظيم الذات وتم استخدام المنهج التّجريبي والقياسين القبلي والبعدي، وقد تم استخدام أدوات تمثلت في مقياس للفهم القرائي يقيس جوانب التّفكير قبل القراءة، وأثناء القراءة، والقدرة على التّوقف أثناء القراءة.وقد ظهر من خلال النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبية وتوصلت الدراسة أيضاً

إلى جود تحسن كبير وأثر واضح في التّقدم في مادة النّصوص لدى الطّلاب الذين استخدموا التّنظيم الذاتي.

١٥- دراسة (Gholam,R.(٢٠١٤ بعنوان: أثر استخدام استراتيجيات التّنظيم الذاتي في تعزيز الكفاءة اللغوية في القراءة والفهم.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات التّنظيم الذاتي في تعزيز الكفاءة اللغوية في القراءة والفهم، وقد تكونت العينة من(١١٥) طالباً من طلاب درجة البكالوريوس في جامعة آذار الإسلامية، وتراوحت أعمارهم ما بين (٢٠-٣٠) عاماً. وقد استخدم الباحث مجموعة من الأدوات مثل مقياس استراتيجيات التّعلم، واستبيان القراءة. وتم التّحقق من البيانات وطبيعتها وقد أثبتت الدراسة أثر التّنظيم الذاتي في زيادة الكفاءة اللغوية في القراءة والفهم لدى المجموعة التّجريبية.

١٦- دراسة علاء سعيد الدرس (٢٠١٤) بعنوان: المقارنة بين أثر استخدام كلاً من خرائط التّفكير واستراتيجية التّنظيم الذاتي على الفهم القرائي ومهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي صعوبات التّعلم.

هدفت تلك الدراسة إلى المقارنة بين أثر استخدام كلاً من خرائط التّفكير واستراتيجية التّنظيم الذاتي على الفهم القرائي ومهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي صعوبات التّعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات مجموعة تجريبية أولى مكونة من(٢٠) تلميذاً وتلقت التّدريب على خرائط التّفكير ومجموعة تجريبية ثانية مكونة من (٢٠) تلميذاً تلقت التّدريب على استراتيجية التّنظيم الذاتي، ومجموعة ضابطة مكونة من(٢٠) تلميذاً لم تتلق أي تدريب. وقد اعتمدت الدراسة على توظيف الأدوات التّالية: اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن للذكاء. تعريب أحمد عثمان، واختبار المسح النّيرولوجي السّريع. تعريب عبد الوهاب كامل، واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة إعداد الباحث، واختبار الفهم القرائي إعداد الباحث. وتوصلت النّتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التّلاميذ لصالح المجموعات التّجريبية.

١٧- دراسة (2014) .Johnson,K بعنوان: " النّشاط التّراكمي للأقران من خلال مجموعة الأقران ودورها في الفهم القرائي".

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر النّشاط التّراكمي وعلاقات الأقران على الفهم القرائي ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التّجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٩) طالبا من طلاب الصّف الأول حتى الصّف التّاسع في مدرسة حي الحضرية، وقد تم تقسيم الطّلاب إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وراعى الباحث الفروق الاقتصادية بين الطّلاب بحيث تكون متماثلة قدر الإمكان.وأعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة في استبانة مقياس النّشاط واختبار الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية دور الأقران في الفهم القرائي، وإكساب المهارات الاجتماعية بين طالب وطالب آخر

١٨- دراسة حسناء صبري عبد الحميد (٢٠١٤) بعنوان: "أثر استخدام التّعليم القائم على مسرح القراءة في تحسين مهارات الطّلاقة القرائية الشّفهية والفهم القرائي والقراءة السّريعة في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الإعدادية".

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية استخدام التّعليم القائم على مسرح القراءة في تحسين مهارات الطّلاقة القرائية الشّفهية والفهم القرائي والقراءة السّريعة في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وقسمت عينة الدراسة لمجموعتين مجموعة تجريبية ٢٠ طالباً ومجموعة ضابطة (٢٠) طالباً، واستخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات ممثلة في اختبار مهارات الطّلاقة القرائية، اختبار الفهم القرائي والقراءة السّريعة، بطاقة ملاحظة للقراءة السّريعة. وقد أشارت النّتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التّجريبية والضابطة في مهارات الطّلاقة القرائية الشّفهية والفهم القرائي والقراءة السّريعة في اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التّجريبية؛ وهذا يدل على فاعلية استخدام التّعليم القائم على مسرح القراءة في تنمية مهارات الطّلاقة الشّفهية والفهم القرائي.

١٩- دراسة (٢٠١٥) .Eissa, M بعنوان: أثر التّنظيم الذاتي للتعلم القائم على البرنامج المعرفي وما وراء المعرفي لتحسين الفهم القرائي للطلاب ذوي صعوبات القراءة في الصّف التّاسع.

هدفت الدراسة إلى استكشاف أثر التّعلم الذاتي من خلال برنامج التّدخل القرائي القائم على المعرفية ومـاوراء المعرفيـة فـي تحسـين الفهـم القرائـي للطـلاب فـي الصّـف التّاسـع مـن ذوي اضطرابات القراءة ، وبلغ عددالمشاركون في هذه الدراسة (٤٠٩) من الطّلاب. وتم استخدام مجموعة من الأدوات تمثلت في.استخدام تصميم القراءة المعرفي، استبيان لمهارات القراءة إضافة إلى البرنامج التّدخلي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى فعالية التّنظيم الذاتي المعرفي وما وراء المعرفي في تحسين فهم المقروء.

٢٠- دراسة طارق عبد الباسط السّجاعي (٢٠١٥) بعنوان:" فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التّعلم المدمج في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية".

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التّعلم المدمج في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ومن ثم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصّف الأول الإعدادي .وقد تكونت عينة البحث من (٧٢) تلميذا ، ووزعت العينة على مجموعتين: ضابطة وعددها (٣٧) تلميذاً من مدرسة أبو بكر الصّديق الإعدادية بمحلة زياد، وتجريبية وعددها (٣٥) تلميذا من مدرسة الشّربيني درويش الإعدادية بميت عساس. وتوصل البحث إلى النّتائج التّالية: فعالية استخدام استراتيجية التّعلم المدمج في تنمية مهارات الفهم القرائي (ككل)، واتضح ذلك من وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتّجريبية لاختبار مهارات الفهم القرائي (ككل) لصالح المجموعة التّجريبية ، فعالية استخدام استراتيجية التّعلم المدمج في تنمية مهارات الفهم القرائي (في كل مهارة على حدة) ، واتضح ذلك من وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التّجريبية، والضابطة في التّطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي (في كل مهارة على حدة) لصالح المجموعة التّجريبية .فعالية استخدام استراتيجية التّعلم المدمج في تنمية مهارات الفهم القرائي (في كل مستوى على حدة)، وأتضح من ذلك من وجود فرق ذي دلالة

إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التّجريبية، والضابطة في التّطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي (في كل مستوى على حدة) لصالح المجموعة التّجريبية.

٢١- دراسة (٢٠١٥) Amani, Mohammed بعنوان: "فاعلية برنامج لتعزيز مهارات القراءة والفهم القرائي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التّعلم في المرحلة الإعدادية.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج لتعزيز مهارات القراءة والفهم القرائي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التّعلم في المرحلة الإعدادية، وقد تكونت العينة من (٣٠) طالباً من طلاب المرحلة الإعدادية، وتم استخدام مجموعة من الأدوات تمثلت في اختبار الذكاء واختبار الفهم. وقد تم استخدام المنهج التّجريبي وأظهرت النّتائج التّي تم الحصول عليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التّجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التّجريبية.

٢٢- دراسة (٢٠١٦) Junaidi et al, بعنوان: "أثر التّدريب على استراتيجيات القراءة في تحسين عملية الفهم القرائي للطلاب ذوي صعوبات التّعلم في إندونيسيا".

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التّدريب على استراتيجيات القراءة في تحسين عملية الفهم القرائي للطلاب ذوي صعوبات التّعلم في إندونيسيا، وبلغ عدد الطّلاب المشتركين في الدراسة (٣٠) طالباً تم انتقائهم من فصلين من فصول المدارس المتوسطة في جاوة بإندونيسيا، وتم استخدام مجموعة من الاستراتيجيات القرائية التّي تخدم الدراسة ومن تلك الاستراتيجيات التّوقع والتّنبؤ، وخرائط النّصوص، والتّلخيص وذلك من أجل تحقيق أهداف الدراسة ، وتم تقسيم الطّلاب إلى مجموعتين أحدهما تجريبية وأخرى ضابطة.وقد استخدم الباحث اختبار الفهم القرائي المصمم لقياس ضعف الطّلاب في هذا الجزء، وأكدت النّتائج على وجود أثر كبير على طلاب المجموعة التّجريبية التّي تدربت بشكل جيد على تلك الاستراتيجيات مما أدي إلى زيادة معدل الفهم القرائي.

٢٣- دراسة (Joseph, L.(٢٠١٦ بعنوان: "أثر استراتيجية التّساؤل الذاتي في تحسين الفهم القرائي".

هدفت تلك الدراسة إلى معرفة مدى أثر استراتيجية التّساؤل الذاتي وسؤال النّفس أثناء القراءة في تحسين عملية الفهم القرائي، وبلغ عدد أفراد العينة (١٢) طالباً تم تقسيمهم لمجموعتين المجموعة التّجريبية تكونت من (٦) طلاب وتلقت التّدريس من خلال استراتيجية التّساؤل الذاتي واستجواب النّفس أثناء القراءة، ومجموعة ضابطة مكونة من(٦) طلاب تلقت التّعليم بالطّرق العادية، وكشفت النّتائج عن فروق بين طلاب المجموعة التّجريبية والضابطة في القياسين البعدي والقبلي، وأيضاً وجود تحسن كبير لدى طلاب المجموعة التّجريبية وزادت قدرتهم على التّعلم بشكل مستقل وتحسن أداؤهم في القراءة وفى الفهم القرائي.

تعقيب على دراسات المحور الثاني:-

من خلال ما سبق عرضه من دراسات سابقة في مجال الفهم القرائي وصعوبات التّعلم يتضح لنا أن عدداً كبيراً من الباحثين حاولوا التّعرف على مهارات الفهم القرائي وعلى الأسباب المؤدية لتلك الصّعوبات، وقد حاول عدداً كبيراً منهم وضع برامج تدريبية تقوم على التّركيز على نقاط الضعف الموجودة لدى التّلاميذ من أجل تقويتها والتّخفيف من تلك الصّعوبة كما في دراسة نورا محمد زهران (٢٠١١) التّي حاولت استغلال الأنشطة اللغوية الموجودة لدى التّلاميذ من خلال حصيلتهم اللغوية والعمل على بناء برنامج متكامل يقوم على تلك الأنشطة من خلال أطر النّظرية البنائية، وقد حاول البعض الآخر أن يوظف مجموعة من الاستراتيجيات التّي يعتقد أن لها دوراً فعالاً في تحسين الفهم القرائي كما في دراسة (Antoniou,F,2007) التّي عمل من خلالها على وضع استراتيجية تدريسية تقوم على السّرد والتّلخيص المستمر من أجل ثبات المعلومة ومن ثم تذكرها بشكل سليم.

وقد حاول أيضاً كلاً من (Amanda,2007) و(Sporer,2009) و (Miranda,J, 2011) أن يضع كل واحد منهم إطاراً تدريبياً يقوم على بعض الاستراتيجيات التّعليمية مثل استراتيجية التّعلم التّعاوني واستراتيجية التّدريس التّبادلي وأيضاً الرسوم التّوضيحية، كما حاولت دراسة مروة حجازي (٢٠١٢) وضع برنامج يقوم على تكرار المادة المقروءة لتنمية الطّلاقة القرائية، وقامت أيضاً سناء محمد (٢٠١٢) بوضع برنامج يقوم على أسس نظرية التّدريس

التّبادلي من أجل الحث على بذل الجهد المضاعف ومن ثم زيادة الفهم القرائي، أما دراسة عبد الكريم الحداد (٢٠١٢) فقد حاول من خلالها وضع برنامج يقوم على نظام التّدريس الكلى وهو نظام وأسلوب متبع في تعليم مهارات القراءة وذلك من أجل زيادة علمية الفهم القرائي. أما دراسة (Junaidi, M., 2016) فقد أهتمت باستراتيجيات القراءة المتنوعة الممثلة في التّلخيص والتّنبؤ وخرائط النّصوص من أجل الوصول إلى درجة عالية من الفهم القرائي من خلال تجزأه المادة التّي تم تعلمها، أما دراسة طارق عبد الباسط (٢٠١٥) فقد حاول من خلالها وضع تصور مقترح على التّعلم المبرمج والحاسوب من أجل تحسين عملية الفهم القرائي؛ وذلك لما يمثله التّعلم المبرمج من وسيلة لجذب انتباه التّلاميذ وتشويقهم للتعلم، أما دراسة (Johnson, K., 2014) فقد ربطت بين الأقران ودورهم في تحسين عملية الفهم القرائي ويتفق معها في هذا الإطار دراسة محمد جابر (٢٠٠٩) التّي قام من خلالها بتدريس القراءة من خلال حلقات الأدب والتّفاعل المستمر بين التّلاميذ من أجل تحسين عملية الفهم القرائي. أما دراسة (Joseph, L., 2016) فقد حاول من خلالها معرفة أثر استراتيجية التّساؤل الذاتي في تحسين عملية الفهم القرائي.

وكما تنوعت البرامج والاستراتيجيات من خلال الدراسات السّابقة، تنوعت أيضاً عينات الدراسة فنجد في دراسة محمد جابر (٢٠٠٩) أن العينة تكونت من ٥٨ تلميذاً، وفى دراسة نورا محمد (٢٠١١) تكونت العينة من ٧١ تلميذاً أما دراسة (Joseph,L.,2016) فقد تكونت العينة من ١٢ تلميذاً وفى دراسة (Johnson,K.,2014) تكونت العينة من ١٢٩ تلميذاً، وفى دراسة(Junaidi,M.,2016) تكونت العينة من ٣٠ تلميذاً ، وفى دراسة (Miranda,J.,2011) تكونت العينة من ٣ تلاميذ، وفى دراسة (Sporer,2009)تكونت العينة من(٢١٠) من التّلاميذ. أما دراسة(Amanda,2007) فقد تكونت العينة من (١٢٠) تلميذاً، وفى دراسة (Wang,M., 2009)فقد تكونت العينة من (١١٨) تلميذاً، وفى دراسة مروة حجازي (٢٠١١) تكونت العينة من ٦٢ تلميذاً وفى دراسة محمد عبده (٢٠١٢) تكونت العينة من ٢٠ تلميذاً، أما دراسة سناء محمد (٢٠١٢) فقد بلغ عدد أفراد العينة ٢٠ تلميذاً، أما دراسة عبد الكريم الحداد (٢٠١٢) فقد تكونت العينة من ١٢٣ تلميذاً، وفى دراسة طارق عبد الباسط (٢٠١٥) تكونت العينة من ٧٢ تلميذاً. أما في في دراسة (Bandura, 2006) تكونت من ٢٠ طالباً، ودراسة Nelson et (al., 2006) تكونت من ٨ طلاب، ودراسة (Massoon et al., 2013) تكونت من ٨٥

طالباً، ودراسة علاء سعيد الدرس(٢٠١٤) تكونت من (٦٠) تلميذاً وكان هذا الاختلاف طبقاً لمنهج الدراسة وأبعادها إضافة إلى هدف الدراسة.

أما من حيث المرحلة فقد اتفقت الدراسات جميعها على الفئة المتوسطة عادي الذكاء من ٩٠-١١٠ المتواجدين بالمرحلة الإعدادية.

أما من حيث المنهج فقد اعتمدت بعض الدراسات على المناهج التّجريبية كما في دراسة (Sporer,2009) ودراسة (Wang,M., 2009)، ودراسة محمد جابر (٢٠٠٩)، ودراسة عبد الكريم الحداد (٢٠١٢)، ودراسة محمد عبده (٢٠١٢)، ودراسة مروة حجازي (٢٠١١)، ودراسة طارق عبد الباسط (٢٠١٥) ودراسة صوفيا ياسين جاموس (٢٠٠٦) ودراسة علاء سعيد الدرس (٢٠١٤)، ودراسة (Massoonet al. 2013)، ودراسة (Bandura,2006). ، ودراسة (Junaidi,M.,2016)وهناك بعض الدراسات التّي استخدمت المنهج الوصفي التّحليلي والمنهج شبه التّجريبي كما في دراسة سناء محمد (٢٠١٢)، ودراسة (Johnson,K.,2014)، ودراسة (Amanda.2007 ودراسة(Joseph,L.,2016)، ودراسة (Antoniou,F.,2007).

أما من حيث الأدوات المستخدمة فقد اتفقت غالبية الدراسات على بناء اختبار للفهم القرائي بأبعاده المختلفة، واستبيان للطلاقة القرائية وأيضاً وضع قائمة للفهم القرائي، وهناك من الدراسات من حاول وضع مقياس للضبط الذاتي باعتبار أن الذات لها دور كبير في الدافعية ومن ثم في تحسين مهارات الفهم القرائي، وأيضاً تم استخدام مقاييس قائمة على استراتيجيات التّعلم المنظم ذاتياً ومقاييس لقياس الفهم القرائي على أبعاد التّنظيم الذاتي.

ومن خلال الدراسات السّابقة أمكن للباحث وضع تصور للأدوات التّي سوف يستخدمها مع التّلاميذ من أجل تشخيصهم في الفهم القرائي، وأيضاً استفاد الباحث من تلك الدراسات في تصميم المقياس الخاص بالفهم القرائي، وفى تصميم البرنامج الخاص بالتّلاميذ من حيث ترتيب المهارات التّي يجب على التّلاميذ إتقانها، كما ساهمت الدراسات السّابقة في وضع تصور للتقييم المرحلي الذي طبق على التّلاميذ في أثناء تنفيذ البرنامج.

ثالثاً:-تعقيب عام علي الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها :-

تعتبر صعوبات التّعلم من أخطر المشكلات التّي تواجه أولياء الأمور في المنازل وتواجه القائمين على العملية التّعليمية داخل الحقل التّعليمي، وذلك لما تمثله من ضياع كبير للوقت والجهد، إضافة إلى السّبب الأكبر وهو الفشل الأكاديمي الذي يلحق بصاحبها ويؤثر على حياته ومستقبله، ولما كانت صعوبات التّعلم هي صعوبات خفية كان لزاماً على القائمين على المجال التّعليمي أن يقوموا بتوفير مجموعة من الأدوات التّي تساعد في كشف تلك الصّعوبة والحد منها ومن آثارها.

ويمر الإنسان خلال مراحل حياته بعدد كبير من التّطورات التّي من شأنها أن تمثل عائقاً كبيراً وتحدياً عظيما له ، ومن تلك المراحل العمرية التّي تمثل حجر الأساس للإنسان هي مرحلة المراهقة والتّي تمثل من خلال هذا البحث في المرحلة الإعدادية التّي تعتبر مرحلة الانطلاق نحو تحقيق الذات والتّوكيد الذاتي للإنسان، ويعتبر الفشل في تلك المرحلة هو معول الهدم الخطير الذي يؤثر على مناحي الحياة المختلفة للإنسان لاسيما الطّفل في مرحلة الدراسة.

وفى ضوء ذلك قام الباحثون بتوجيه اهتماماتهم نحو توفير عدد من التّدخلات العلاجية والبرامج والاستراتيجيات التّي من شأنها أن تعمل على تحقيق تقدم ملموس في المجال التّعليمي بصفة عامة وللطلاب ذوي صعوبات التّعلم بصفة خاصة، ولما لا وصعوبات التّعلم تأخذ نصيباً كبيراً من الاهتمام في الدول المتقدمة وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية التّي أكدت أن صعوبات التّعلم تحتل المرتبة الأولى من حيث نسبة الإنفاق عليها مقارنة بالمجالات الأخرى ضمن مجال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ومن أخطر الصّعوبات التّي تتضمنها صعوبات التّعلم صعوبة الفهم القرائي التّي تعتبر المشكلة الكبرى نتيجة لأنها هي الهدف المنشود من العملية التّعليمية، ويعتبر الفشل في عملية الفهم هو بمثابة الانهيار التّام في المجال الأكاديمي، لأن العملية التّعليمية تقاس بمدى فهم الطّلاب للمنهج الموضوع خصيصاً لهم، ومدى استفادتهم من المعلومات التّي يحتوى عليها المنهج وربط تلك المعلومات بالواقع الذي يحيا من خلاله الطّالب.

وأظهرت الدراسات السّابقة الذكر أن صعوبات الفهم القرائي بالرغم من خطورتها الكبيرة على الشّخص سواء من خلال المراحل التّعليمية أو بعد الانتهاء من عملية التّعلم، إلا أنه بالمقدور أن

نقوم بوضع مجموعة من الخطط والاستراتيجيات الّتي تعمل على الحد من تزايد تلك المشكلة، وظهر هذا من خلال استراتيجيات التّعلم التّعاوني الّتي تعمل على تفعيل بيئة التّعلم بشكل سليم حتى يتمكن الطّالب من تحفيز نفسه بالشّكل الكافي ويزيد من دافعيته، إضافة إلى استراتيجيات التّعلم النّشط واستراتيجيات ما وراء المعرفة الّتي تعمل على تحقيق أكبر قدر ممكن من المعلومات للطالب من خلال ربطه لما هو متاح لديه من أفكار ومعلومات وما هو معروض أمامه من خلال النّصوص المقروءة، وأيضاً هناك استراتيجيات التّنظيم الذاتي الّتي تحاول أن تستثير همم الطّلاب وتزيد من دافعيتهم من أجل مواصلة العملية التّعليمية، إضافة إلى ربط التّعلم ببيئة الطّالب الّتي يحيا من خلالها.

ومن خلال العرض السّابق للدراسات فقد أظهرت الأبحاث وجود أثر كبير للتنظيم الذاتي على تحسين عملية الفهم القرائي، والأداء الكتابي، والتّحصيل الأكاديمي بصفة عامة، وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات في البرنامج الذي وضع للتلاميذ والذى قام على استراتيجيات التّنظيم الذاتي والفنيات الإرشادية ، وكذلك معرفة أثر استراتيجيات التّنظيم الذاتي على التّلاميذ، وكيفية الاستفادة من تلك الاستراتيجية في تحسين عملية الفهم القرائي. ليس هذا فحسب بل استفاد الباحث من خلال الدراسات السّالفة الذكر في تحديد الأدوات المستخدمة في تشخيص التّلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، وفى وضع المقياس الخاص بالفهم القرائي.

رابعاً: فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النّظري ونتائج الدراسات السّابقة يقترح الباحث الفروض التّالية:

١. توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التّجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الفهم القرائي لصالح المجموعة التّجريبية.
٢. توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التّجريبية على مقياس الفهم القرائي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
٣. لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين البعدي والتّتبعي على مقياس الفهم القرائي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد
- أولاً: منهج الدراسة.
- ثانياً: عينة الدراسة.
- ثالثاً: أدوات الدراسة.
- رابعاً: البرنامج الإرشادي.
- خامساً: الأساليب الإحصائية.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد :

يعرض الباحث في هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث منهج الدراسة ، وعينة الدراسة و طريقة اختيارها ، وحجمها ، وتكافؤها ، وما استخدمه من أدوات ، وما قام به من خطوات إجرائية في هذه الدراسة ثم يوضح الأساليب الإحصائية التّي تم استخدامها .

أولاً: منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التّجريبي القائم على المجموعة الواحدة (القياس القبلي – البعدي –التّتبعى) للمجموعة التّجريبية ، والتّصميم القائم علي المجموعتين (تجريبية– ضابطة)، حيث تعتبر الدراسة تجربة تهدف إلى التّعرف على فاعلية برنامج إرشادي وهو المتغير المستقل، والفهم القرائي كمتغير تابع ، والمتغيرات الدخيلة التّي يلزم ضبطها وذلك من أجل تحقيق التّكافؤ بين المجموعتين التّجريبية والضابطة ، وهى متغيرات العمر الزمنى ، والذكاء، وصعوبات التّعلم ، وقد قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين عددياً، ومتكافئتين ،إحداهما مجموعة تجريبية تم تطبيق البرنامج عليها ، والمجموعة الأخرى ضابطة لم يطبق عليها البرنامج.

ثانياً: عينة الدراسة :

أ- العينة الاستطلاعية :

تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) تلميذاً من الصف الأول والثاني الإعدادي من الحلقة الثانية من التّعليم الأساسي.

وقد راعي الباحث في اختيار العينة ما يلي:-

١- يخلو أفراد العينة من المشكلات النّفسية والعصبية.

٢- أن يكون أفراد العينة من ذوى صعوبات الفهم القرائي .

٣- أن يكون أفراد العينة من متوسطي الذكاء (٩٠-١١٠) .

٤- ألا يعاني أفراد العينة من إعاقات جسمية .

٥- ألا يعاني أفراد العينة من صعوبات نطق أو كلام .

خطوات اختيار عينة الدراسة الأساسية :-

تكونت العينة الأساسية من ٢٠ تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي ممن لديهم صعوبة في الفهم القرائي ، وتم اختيارهم وفقاً لتطبيق الأدوات التالية عليهم كما يلي :-

١- استطلاع رأي المعلمين(١)

تم استطلاع آراء معلمي اللغة العربية والمواد الاجتماعية والعلوم بخصوص موضوع القراءة والفهم القرائي ، من خلال توزيع استبيان لاستطلاع آرائهم للتعرف على التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات التّعلم بشكل عام وصعوبات الفهم القرائي بشكل خاص . ويشتمل هذا الاستطلاع علي مهارات الفهم القرائي التّي يحتاج إليها التّلاميذ في المرحلة الإعدادية ، ويقوم المعلم باختيار الدرجة الأكثر ملائمة لحالة التّلميذ من خلال الإشارة إليها أسفل المربع الخاص بها .

وهدف هذا الاستطلاع إلى تحديد التّلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بدقة عالية وذلك من خلال المعلمين الذين يتعاملون مع التّلاميذ لفترات طويلة. وقد اشتمل هذا الاستطلاع على تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة السّلام الإعدادية بنين ، وقد أسفر هذا الإجراء عن تحديد ٧٠ تلميذاً يعانون من صعوبات القراءة والفهم القرائي .

٢- مقياس صعوبات القراءة فتحي الزيات (٢٠١٥)*

في هذه المرحلة تم تطبيق مقياس صعوبات القراءة فتحي الزيات (٢٠١٥) وذلك لتحديد من يعانون صعوبات في القراءة التّي تحتوي في مضمونها علي عملية الفهم القرائي ، واستبعاد التّلاميذ الذين لا يعانون من مشكلات في عملية القراءة. ومن خلال نتيجة هذا المقياس وصل عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة إلي ٦٢ تلميذاً.

٣- مقياس المسح النيرولوجي السّريع عبد الوهاب محمد كامل(٢٠٠٧)*

في هذه المرحلة تم تطبيق مقياس المسح النيرولوجي السّريع عبد الوهاب محمد كامل ٢٠٠٧ على التّلاميذ ؛ وذلك للتأكد من أن هؤلاء التّلاميذ لا يعانون من مشكلات عصبية

---

(١) ملحق (١).

*كل المقاييس المستخدمة لغير الباحث تم استبعاد نشرها احتراماً لحق الملكية الفكرية للمؤلفين.

داخلية أو مشكلات نفسية ، وذلك من أجل تحقيق محك الاستبعاد كشرط من شروط اختيار الطلاب ذوى صعوبات التّعلم ، ومن خلال هذا المقياس أصبح العدد ٥٥ تلميذاً.

٤- مقياس الفهم القرائي للباحث (٢)

في هذه المرحلة تم تطبيق مقياس الفهم القرائي للباحث لتحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي ، ومن خلال هذا المقياس أصبح العدد ٤٦ تلميذاً.

٥- اختبار الصور المخبأة فاروق عبد الفتاح (٢٠١٤)*

في هذه المرحلة تم تطبيق اختبار الصور المخبأة فاروق عبد الفتاح ٢٠١٤ علي عينة من التّلاميذ البالغ عددهم ٤٦ تلميذاً ، وقد راعي الباحث أن تكون درجات الذكاء التّي سيتم اختيار التّلاميذ علي أساسها من (٩٠-١١٠) وهم فئة العاديين ، و بناءاً على هذا المحك تم استبعاد عدداً من التّلاميذ الذين حصلوا على درجات ذكاء منخفضة ، وقد بلغت العينة النّهائية للبرنامج بعد تطبيق هذا الاختبار ٣٧ تلميذاً .

٦- استمارة بيانات(٢)

تم عقد لقاء مع التّلاميذ والتّعرف عليهم من أجل إقامة جو من الألفة ، وتم التّطرق خلال اللقاء إلى طموحات هؤلاء التّلاميذ وأحلامهم ، وعن الصعوبات التّي من الممكن أن تواجههم ، وعن المشكلات التّي يعانون منها داخل المدرسة ، والمواد الأكثر قبولاً لديهم، وتم تطبيق استمارة دراسة الحالة (إعداد الباحث)؛ وذلك بهدف التّعرف على الحالة الأسرية للتلاميذ وعلي متوسط دخل الأسرة ، وهل التّلاميذ يقيمون مع أسرهم أم أن هناك حالات انفصال داخل الأسرة ، أو وفاة أحد الوالدين ، وهل يعانوا من صعوبات في النطق والكلام ، وهل هناك مشكلات جسدية يعانون منها ؛ وذلك حتى يتم اختيار العينة وفق محك الاستبعاد للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات أسرية أو بيئية ، وقد أصبح عدد أفراد العينة ٢٦ تلميذاً.

تم بعد ذلك التّواصل مع أولياء الأمور لأخذ الموافقة علي السّماح لأبنائهم بالاشتراك في البرنامج ، كما تم التّواصل مع معلمي الفصول للتنسيق بين مواعيد المجموعات الدراسية وموعد تطبيق البرنامج ؛ وأسفر هذا التّواصل عن رفض عدد من أولياء الأمور إلحاق أبنائهم في

---

(٢) ملحق (٢).

(٣) ملحق (٤).

البرنـامج ؛ نتيجـة لارتبـاطهم بـدروس خصوصـية ، أو مجموعـات دراسـية ، والـبعض الآخـر يصطحبوا أخواتهم الأصغر منهم في الذهاب للمنزل . وأسفر هذا عن وصول العينة إلي (٢٠) تلميذاً .

عينة الدراسة الأساسية:

في ضوء الشّروط السّابق ذكرها، فقد تكونت العينة النّهائية للدراسة الحالية من (٢٠) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدرسة السّلام الإعدادية التّابعة لإدارة البساتين ، وقد تم تقسيم أفراد العينة إلي مجموعتين على النّحو الآتي:

- مجموعة تجريبية من التّلاميذ الذكور، وعددهم (١٠) تلاميذ .
- مجموعة ضابطة من التّلاميذ الذكور وعددهم (١٠) تلاميذ .

وقام الباحث بالتّحقق من تكافؤ المجموعتين التّجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية:

أ – التّكافؤ في العمر :-

- تراوحت أعمار التّلاميذ الزمنية في المجموعتين التّجريبية والضابطة ما بين (١٣–١٤) سنة، وبمتوسط عمري ١٣.٠٨ سنة.

ب – التّكافؤ في الذكاء:

- تراوحت أعمار التّلاميذ الزمنية في المجموعتين التّجريبية والضابطة ما بين (١٣–١٤) سنة، وبمتوسط ذكاء ٩٧,١.

ج– التكافؤ في الفهم القرائي:

ويوضح جدول (٢) نتائج تكافؤ المجموعتين في متغيرات العمر والذكاء والفهم القرائي .

جدول (٢)

قيمة (**Z**) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي على متغيرات العمر، ومستوي الذكاء، ومقياس الفهم القرائي

المتغير	العينة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٠	٩.٥	٩٥	١.٤٥٣-	غير دال
	الضابطة	١٠	١١.٥	١١٥		
الذكاء	التجريبية	١٠	١٠.٤٥	١٠٤.٥	٠.٠٣٩-	غير دال
	الضابطة	١٠	١٠.٥٥	١٠٥.٥		
مقياس الفهم القرائي	التجريبية	١٠	١٠.٩٥	١٠٩.٥٠	٠.٣٦-	غير دال
المجال الاول: الفهم المباشر	الضابطة	١٠	١٠.٠٥	١٠٠.٥٠		
المجال الثاني: الفهم الاستنتاجي	التجريبية	١٠	١٠.٨٥	١٠٨.٥٠	٠.٢٧-	غير دال
	الضابطة	١٠	١٠.١٥	١٠١.٥٠		
المجال الثالث: الفهم النقدي	التجريبية	١٠	٩.٨٠	٩٨.٠٠	٠.٥٥-	غير دال
	الضابطة	١٠	١١.٢٠	١١٢.٠٠		
المجال الرابع: الفهم التذوقي	التجريبية	١٠	١٠.٢٥	١٠٢.٥٠	٠.١٩-	غير دال
	الضابطة	١٠	١٠.٧٥	١٠٧.٥٠		
المجال الخامس: الفهم الذاتي	التجريبية	١٠	١٢.٤٥	١٢٤.٥٠	١.٥٥-	غير دال
	الضابطة	١٠	٨.٥٥	٨٥.٥٠		
الفهم القرائي ككل	التجريبية	١٠	١٠.٩٥	١٠٩.٥٠	٠.٣٤-	غير دال
	الضابطة	١٠	١٠.٠٥	١٠٠.٥٠		

يتضح من جدول (٢) أن قيمة Z غير دالة إحصائياً بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات العمر والذكاء والفهم القرائي في القياس القبلي ؛ مما يدل علي تكافؤهما.

أدوات الدراسة

تكونت أدوات الدراسة مما يلى :

- استطلاع رأي المعلمين (إعداد الباحث).
- مقياس الفهم القرائي (إعداد الباحث).

- استمارة بيانات (إعداد الباحث).
- البرنامج الإرشادي (إعداد الباحث) .
- مقياس تقدير الشّخصية لصعوبات التعلم (صعوبات القراءة) إعداد فتحي مصطفى الزيات (٢٠١٥).
- اختبار المسح النّيرولوجى السّريع إعداد عبد الوهاب محمد كامل(٢٠٠٧).
- اختبار الصّور المخبأة لقياس الذكاء إعداد فاروق عبدالفتاح على (٢٠١٤).

وفيما يلى يقوم الباحث بعرض للأدوات السّابقة :

١-مقياس الفهم القرائي(إعداد الباحث).

تعريف الفهم القرائي:-

يعرف الباحث الفهم القرائي إجرائياً بأنه "عملية عقلية عليا يتمكن من خلالها التلميذ من معرفة معاني الكلمات ومضادها، وتفسير الكلمات بشكل صحيح ، والقدرة على توجيه النّقد إلى النّص المكتوب واستنتاج الأفكار العامة والأفكار الفرعية من النّص.

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس الفهم القرائي وتشخيصه لدى طلاب المرحلة الاعدادية .

خطوات إعداد المقياس :

١- الإطلاع علي التّراث السّيكولوجي الذي تضمن عدداً من المراجع والمصادر التّي تناولت صعوبات التّعلم عامة والفهم القرائي خاصة ؛ مثل دراسة هنود راشد هزاع (٢٠١٢) ، ودراسة نور فيصل التّميمي (٢٠١٣) ، ودراسة محمد عبده حسيني (٢٠١٢) ، ودراسة ياسين محمد عبده (٢٠١٥) .
٢- الاطلاع على الدراسات السّابقة التّي تناولت الفهم القرائي بأبعاده المختلفة وكيفية تقسيم تلك الأبعاد مثل دراسة العطوى سليمة (٢٠١٣) ودراسة كريستين زاهر(٢٠١٠) ودراسة ربيع فايز فهيم (٢٠١١) ودراسة (Sporer,N,2009) ودراسة (Andreasesen,R,2010).
٣- الاطلاع علي المقاييس في الدراسات العربية والأجنبية ، ولكن التّركيز كان بدرجة كبيرة علي المقاييس العربية ؛ وذلك نتيجة لتباين المقاييس الأجنبية عن المقاييس العربية من حيث التّكوين ، والبنية اللغوية ، ووجد الباحث ندرة في مقاييس الفهم القرائي المشخصة لتلك الفئة من الطلاب ؛ وهذا ما استدعي الباحث للقيام بإعداد هذا المقياس ، ومن

المقاييس التّي استفاد منها الباحث في إعداد هذا المقياس ما يلي: مقياس الفهم القرائي إعداد خيري المغازي ١٩٩٨ والذي يتكون من خمسة أبعاد وهي كالتّالي: البعد الخاص بادراك معني الكلمة – إدراك معني الجملة – إدراك معني الفقرة – إدراك العلاقات اللغوية – إدراك المتعلقات اللغوية .

ومقياس تشخيص العسر القرائي إعداد نصرة محمد جلجل ٢٠١١ ويتكون من ثلاثة أبعاد التّعرف على الكلمة – فهم الجملة – فهم الكلمة .

ومقياس الاستيعاب القرائي إعداد (Jane,Torc,2009) ويتكون من أربعة أبعاد المفردات العامة – المعاني المتشابهة – قراءة النّص– تتابع الجمل .

ومقياس الفهم القرائي إعداد خالد محروس ٢٠١٥ ويتكون من ثلاثة أبعاد معرفة الكلمة – معرفة الجملة – تكملة الجملة.

ومقياس الفهم القرائي إعداد أميمة بكري حسين ٢٠١٢ ويتكون من ثلاثة أبعاد الفهم المباشر– الفهم الاستنتاجي – الفهم النّاقد .

صياغة عبارات المقياس:

قام الباحث بصياغة العبارات ذات معنى ومضمون معين بحيث يتفق مع تلاميذ المرحلة التّي أعد من أجلها المقياس ، وذلك طبقاً لما اطلع عليه الباحث من أدبيات عربية وأجنبية ، و منهج اللغة العربية بالصف الأول الإعدادي ، وقام بتحديد مجموعة من النّصوص التّي تحتوى على أبعاد الفهم القرائي التّي يتطلبها البحث ، وتم تقسيم العبارات وفقاً للأبعاد التّي تم تحديدها

تعليمات المقياس :

راعى الباحث أثناء تطبيق المقياس مجموعة من الاعتبارات وهى كالتالي :

- أن تكون التّعليمات الخاصة بالمقياس بسيطة وواضحة للتلاميذ .
- عدم تحديد فترة زمنية معينة للمقياس ؛ حتي يتسنى للباحث ملاحظة أداء التّلاميذ بشكل سليم .

بنية المقياس وطريقة الاستجابة :

تكون المقياس في صورته الأولية من (٥٠) عبارة تندرج تحت خمسة أبعاد ، تناولت أبعاد الفهم القرائي الخمس وهي ١٣ عبارة للفهم المباشر ، ١٥ عبارة للفهم الاستنتاجي ، ٥ عبارات للفهم النّقدي، ٩ عبارات للفهم التّذوقي ،٨ عبارات للفهم الذاتي ، وتكون الإجابة من خلال

الاختيار من متعدد ، وفي حالة الإجابة الصحيحة يحصل التّلميذ علي درجة واحدة ، وفي حالة الإجابة الخاطئة يحصل علي صفر من الدرجات ، ويشير انخفاض الدرجة إلي وجود صعوبة شديدة في الفهم القرائي لدي التّلميذ ، وكلما ارتفعت الدرجة أشار ذلك علي عدم وجود صعوبة لدي التلميذ.

الخصائص السّيكومترية لمقياس الفهم القرائي :

للتحقق من صدق المقياس وثباته تم تطبيق المقياس علي عينة قوامها ١٢٠ تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية في عمر (١٢-١٥) .

أولاً: صدق المقياس

للتحقق من صدق المقياس قام الباحث باستخدام الصدق المنطقي وصدق المحكمين وطريقة الصدق التّلازمي .

أ- الصدق المنطقي .

وهو أن يقيس المقياس ما وضع لقياسه ، وهو ما تحقق من خلال اعتماد الباحث علي الإطار النّظري كمرجعية في الصياغات وفي إعداد المقياس .

ب- صدق المحكمين .[٣]

بعد إعداد المقياس قام الباحث بعرضه على (١٠) من المختصين في مجال اللغة العربية وعلم النّفس وأيضاً مجموعة من الموجهين ، وذلك لإبداء الرأي في بنود المقياس وأبعاده التي تم التوصل إليها من خلال الإطار النظري للدراسة ؛ ونتج عن هذا استبعاد ١٠ عبارات لأنها لم تحظ بنسبة الاتفاق المطلوبة (٨٠%) بين السّادة المحكمين لعدم الملائمة للمرحلة الدراسية أو العمر الزمني للتلاميذ، وتكون المقياس في صورته النهائية من ٤٠ عبارة ، وقد أسفر رأي السّادة المحكمين علي إعادة صياغة بعض البنود ، ويشير جدول (٣) إلي العبارات التي تم تعديلها بناءاً علي رأي المحكمين .

---

(٣) ملحق رقم (٥)

جدول (٣)

العبارات قبل وبعد التعديل حسب آراء المحكمين

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أنسب عبارة تتصل بالموضوع	العبارات التّالية تتصل بالموضوع ماعدا
كلمة تابعت يمكن أن نحذفها ونضع بدلاً منها كلمة	نستبدل كلمة تابعت ونضع بدلاً منها
هروب الشعب المصري	هزيمة الشعب المصري

ويوضح جدول (٤) نسب اتفاق السّادة المحكمين علي عبارات مقياس الفهم القرائي .

جدول (٤)

نسب اتفاق السّادة المحكمين علي عبارات مقياس الفهم القرائي

البعد الأول (الفهم المباشر)		البعد الثاني (الفهم الاستنتاجي)		البعد الثالث (الفهم النّقدي)		البعد الرابع (الفهم التّذوقي)		لبعد الخامس (الفهم الذاتي)	
البند	نسبة الموافقة	البند	نسبة الموافقة	البند	نسبة الموافقة	البند	نسبة الموافقة	البند	نسبة الموافقة
٣	%٩٠	٨	%١٠٠	١٣	%٩٠	٧	%١٠٠	٥	%١٠٠
٤	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٦	%١٠٠	١٧	%٨٠	١٤	%٩٠
٦	%١٠٠	١٢	%٩٠	٢٤	%١٠٠	٢١	%٩٠	٣٠	%٩٠
١١	%١٠٠	٢٣	%٩٠	٣٣	%٩٠	٣٥	%٩٠	٣٢	%٩٠
٢٢	%١٠٠	٢٨	%٩٠	٤٤	%٨٠	٣٧	%٩٠	٣٦	%٩٠
٢٦	%١٠٠	٣١	%٩٠			٤٠	%١٠٠	٣٩	%٩٠
٢٧	%١٠٠	٣٤	%١٠٠			٤٦	%١٠٠		
٢٩	%٩٠	٤٨	%١٠٠						
٤١	%٨٠	٣٨	%٩٠						
٤٢	%١٠٠	٤٩	%١٠٠						
٤٣	%١٠٠	٥٠	%١٠٠						
١	*%٦٠	١٨	*%٧٠	٤٧	*%٧٠				
٢	*%٧٠	١٩	*%٧٠	٢٠	*%٦٠				
٩	*%٧٠	٢٥	*%٦٠						
١٥	*%٧٠	٤٥	*%٦٠						

ويتضح من جدول (٤) أن نسب اتفاق السّادة المحكمين على عبارات وبنود المقياس من حيث الصياغة والملائمة والمحتوى تراوحت ما بين ٨٠:١٠٠%(*).

(*) العبارات المحذوفة والمستبعدة

ج- الصدق التّلازمي (صدق المحك):-

قام الباحث بتطبيق مقياس الفهم القرائي لخيري المغازي (١٩٩٨) ، حيث تم استخدامه في كثير من الدراسات العربية .وقد تكون من خمسة أبعاد يقيس في مجملها مهارات الفهم القرائي المختلفة، والمجموع الكلى لدرجات الاختبار هي ١٣٦ درجة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات هذا المقياس ودرجات مقياس الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم بالمرحلة الإعدادية (من إعداد الباحث) ، وقد كانت قيمة معامل الارتباط (٦٣,) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة(٠١,)وهو ما يشير إلي صدق مقياس الفهم القرائي (إعداد الباحث).

د- صدق التّكوين الفرضي:-

ويقصد به مدي ملائمة المقياس للتكوين الفرضي أو السّمة التّي يهدف إلي قياسها وهي طريقة تجانس المقياس، وتستخدم للاستدلال إذا كان المقياس يقيس سمة أو قدرة عن طريق حساب معامل الارتباط بين مفردات كل معامل والدرجة الكلية للعامل (علي ماهر خطاب ،١٣٥:٢٠٠٧).

وللتأكد من صدق التّكوين الفرضي للمقياس ، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ، ويوضح جدول (٥) معاملات الارتباط.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي

رقم المفردة	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية
١	٠.٢١	١١	٠.٤٨	٢١	٠.٢٦	٣١	٠.٣٦	٤١	٠.٤١
٢	٠.٢٣	١٢	٠.١٨	٢٢	٠.٤٤	٣٢	٠.٣١	٤٢	٠.٣٣
٣	٠.٢٠	١٣	٠.٢٧	٢٣	٠.٤٠	٣٣	٠.٤١	٤٣	٠.٤٨
٤	٠.٢٠	١٤	٠.٠٩	٢٤	٠.١٦	٣٤	٠.٣٠	٤٤	٠.٣٥
٥	٠.٣١	١٥	٠.١١	٢٥	٠.١٦	٣٥	٠.٢٥	٤٥	٠.٠٦
٦	٠.٣١	١٦	٠.٢٦	٢٦	٠.٢٢	٣٦	٠.٢٧	٤٦	٠.٣٩
٧	٠.٢٨	١٧	٠.٣٢	٢٧	٠.٤١	٣٧	٠.٢١	٤٧	٠.٠٦
٨	٠.٤٣	١٨	٠.١١	٢٨	٠.٣٧	٣٨	٠.٤٢	٤٨	٠.٣٣
٩	٠.١٢	١٩	٠.١٤	٢٩	٠.٣٢	٣٩	٠.٢٩	٤٩	٠.٤١
١٠	٠.٢١	٢٠	٠.٣٨	٣٠	٠.٢٤	٤٠	٠.٢٤	٥٠	٠.٢٣

ويتضح من جدول (٥) أن بعض معاملات الارتباط كانت أقل من ٠.٢ في بعض المفردات، لذا فقد اتبع الباحث الاستراتيجية التّالية:

- في حالة وجود عدة مفردات ذات ارتباط أقل من ٠.٢ بالدرجة الكلية ، فإنه يتم حذف مفردة واحدة بحيث تكون ذات الارتباط الأضعف بالدرجة الكلية ، وبعد ذلك تتم إعادة حساب معاملات الارتباط مرة أخرى.
- يتم تكرار العملية السّابقة بحيث يتم حذف مفردة بمفردة ، حتى تنتج مجموعه من المفردات التّي جميعها لها ارتباطات قيمتها أكبر من ٠.٢ بالدرجة الكلية.

وقد أسفر ذلك عن حذف المفردات التّالية ١، ٢، ٩، ١٤، ١٥، ١٨، ١٩، ٢٥، ٤٥، ٤٧.

وقد أصبحت معاملات الارتباط النّهائية على النّحو المبين بجدول (٦) ، والذي يتضح منه أن جميع قيم معاملات الارتباط المصححة بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس كانت أكبر من ٠.٢ مما يشير إلى صدق التّكوين الفرضي للمقياس في صورته النّهائية.

جدول (٦)

معاملات الارتباط المصححة بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي بعد حذف بعض المفردات.

رقم المفردة	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية
٣	٠.٢١	١٦	٠.٣٣	٢٩	٠.٢٨	٣٩	٠.٢٨
٤	٠.٢٤	١٧	٠.٣٤	٣٠	٠.٢٦	٤٠	٠.٢
٥	٠.٣١	٢٠	٠.٤١	٣١	٠.٣٨	٤١	٠.٣٢
٦	٠.٣١	٢١	٠.٣٢	٣٢	٠.٣٤	٤٢	٠.٣٣
٧	٠.٣٠	٢٢	٠.٤١	٣٣	٠.٣٨	٤٣	٠.٥٢
٨	٠.٤٥	٢٣	٠.٤٢	٣٤	٠.٣٤	٤٤	٠.٣٣
١٠	٠.٢٢	٢٤	٠.٢٠	٣٥	٠.٢٦	٤٦	٠.٣٦
١١	٠.٥٠	٢٦	٠.٢٤	٣٦	٠.٢٩	٤٨	٠.٣٧
١٢	٠.٢٢	٢٧	٠.٤٥	٣٧	٠.٢٠	٤٩	٠.٤١
١٣	٠.٢٩	٢٨	٠.٣٩	٣٨	٠.٤٢	٥٠	٠.٢٦

ويوضح جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي

البعد	معامل ارتباطه بالفهم القرائي ككل
الفهم المباشر	٠,٨٧
الفهم الاستنتاجي	٠,٨٨
الفهم النّقدي	٠,٧٠٥
الفهم التّذوقي	٠,٧٢٢
الفهم الذاتي	٠,٦٨٨

ويتضح من جدول (٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط في الأبعاد الخمسة للمقياس، والدرجة الكلية للمقياس أنه كانت أكبر من ٠.٢ مما يشير إلى صدق التّكوين الفرضي للمقياس ، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه .

ثانيا:- ثبات المقياس

الثبات: تم حساب الثبات للمقياس باستخدام طريقتين، كالتّالي:

أ- **معامل ألفا**

تم حساب معامل ألفا لمقياس الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم بالمرحلة الإعدادية وكانت قيمته (٠,٨٥٢) وهي قيمة مرتفعة وتشير إلى ثبات المقياس.

ب- طريقة التّجزئة النّصفية

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي مقياس الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم بالمرحلة الإعدادية وكانت قيمته (٧٢٤,) وتم تصحيح هذه القيمة باستخدام معادلة سبيرمان براون للتصحيح من أثر التّجزئة فأصبحت ٠.٨٤ وهي قيمة مرتفعة تشير إلى ثبات المقياس .

٢-مقياس التّقدير التّشخيصي لصعوبات القراءة إعداد فتحي الزيات (٢٠١٥).

هدف هذا المقياس إلى الكشف عن التّلاميذ ذوى صعوبات التّعلم الذين يعانون من ظهور بعض أو كل الخصائص السّلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التّعلم الموضحة ، وقد أعد هذا المقياس بهدف الحصول على تقدير لمدى تواتر هذه الخصائص السّلوكية لدى التّلاميذ.

صدق المقياس :

يعتبر ارتفاع معاملات الارتباط السّالب بين أبعاد مقياس التّقدير التّشخيصي لصعوبات تعلم القراءة ودرجات اللغة العربية التّي تراوحت ما بين-٤٩٨, ٠و-٠,٦١٠ هو أداة الصدق التي قام عليها هذا المقياس ، وتلك الدرجات السّالبة بالنّسبة لدرجات اللغة العربية جميعها دال عند مستوى دلاله ٠,٠٠١ وهذا الأمر يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الصدق .

ثبات المقياس :

إن معاملات الثبات بالنّسبة لمقياس التّقدير التّشخيصي لصعوبات القراءة في كل مستوى من المستويات العمرية والصفية المختلفة دالة إحصائياً عند مستوى ٠٠١, وهذا ما ظهر من خلال معامل ألفا كرو نباخ .

٣- اختبار المسح النيرولوجى السّريع إعداد عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٧).

أعد هذا الاختبار موتي وآخرون (Mutti et al ., 1978)، وعربه وقننه في البيئة المصرية عبد الوهاب كامل ، ويتكون الاختبار من ١٥ مهمة للتعرف علي صعوبات التعلم . ويمثل الاختبار أداة مسحية سريعة ، حيث يستغرق تطبيقه ٢٠ دقيقة ، وقام الباحث باستخدام هذا الاختبار من أجل استبعاد التلاميذ ذوي الإضطرابات العصبية .

صدق الاختبار :

استخدم معرب الاختبار للتحقق من صدق الاختبار صدق المحك مع مقياس تقدير السلوك تعريب مصطفي كامل ١٩٩٠، كما استخدم الصدق العاملي الذي أظهر ثلاث عوامل هي : النظم الحسية الطرفية ، و النظم المركزية ، والنظم الحركية .

ثبات الاختبار :

أما حساب الثبات فقد تم استخدام معامل ألفا ، والاتساق الداخلي ؛ مما أكد ثبات المقياس .

٤- اختبار الصور المخبأة لقياس الذكاء إعداد فاروق عبد الفتاح علي (٢٠١٤).

أعد هذا الاختبار في الأصل للتطبيق على الصم ، وقام باحثون آخرون بإعداد المقياس بلغات أخرى منها الإنجليزية والألمانية والفرنسية .وقام فاروق عبد الفتاح (٢٠١٤) بإعداد المقياس للتطبيق على السّامعين بإحداث بعض التّعديلات على الشّكل دون المضمون كما تم تنظيم الأسئلة في كراسة من الحجم المألوف ليسهل معها الطباعة .

ويتكون اختبار الصور المخبأة من مثال وخمسة أسئلة لكل منها صورة مختلفة .ويقوم الفاحص في بداية الاختبار بشرح طريقة الإجابة مستخدماً المثال الذى يقوم المفحوصين بالإجابة علية بمساعدة الفاحص ، وبعد استيعاب المفحوصين لطريقة الإجابة يبدأون في حل أسئلة الاختبار مع قيام الفاحص بتعيين زمن البداية .

وعندما يتأكد المفحوص من وجود الصورة في الشّكل يقوم برسم دائرة حول الشّكل بحيث يقع الشّكل بكامله بقدر الإمكان داخل الدائرة ، ويتم حساب زمن الاختبار وقدره ١٥ دقيقة بعد إلقاء التّعليمات وحل المثال ، ويأخذ المفحوص درجة واحدة عندما يتمكن من تحديد الشّكل المراد تحديده ويضع حوله دائرة ، ولو فشل المفحوص في هذا يأخذ درجة صفر ، ثم يتم جمع

الدرجات في كل صفحة وتكتب أسفل الصفحة وفى النّهاية يتم تجميع الدرجات بأكملها ، ويتم حساب معامل الذكاء من خلال تحديد المرحلة العمرية للمفحوص .

ثبات الاختبار :

لحساب ثبات هذا الاختبار طبقت طريقة إعادة التّطبيق بعد ثلاثة أسابيع على عينة قوامها ٦٥ فرداً من أعمار مختلفة من الذكور ومن الإناث (٣١ ذكور +٣٤ إناث) وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التّطبيقين ٧٩, وهذا يدل على مقدار الثبات الذي يجعل الاختبار صالحاً للتطبيق العلمي .

صدق الاختبار :

قام فاروق عبد الفتاح (٢٠١٤) باستخدام اختبار الذكاء المصور (أحمد زكى صالح) كمحك لصدق المقياس الحالي . وبلغ معامل الارتباط بينهما ٠,٩٢ وحيث أن المحك جرى استخدامه منذ زمن طويل وثبت صدقه في بحوث كثيرة ؛ يستدل من ذلك أن اختبار الصور المخبأة يتمتع بصدق ملائم للتطبيق في البحوث العلمية .

٥- استطلاع رأي المعلمين (إعداد الباحث).

أ- الهدف من الاستطلاع .

هدف إلى معرفة آراء المعلمين المتعاملين مع التّلاميذ داخل الصفوف الدراسية وفي مستوياتهم ، وأوجه الصعوبة التّي تواجه هؤلاء التّلاميذ ، وتحديد التّلاميذ الذين يعانون بدرجة كبيرة من صعوبات القراءة والفهم القرائي ، وخص بهذا معلمي اللغة العربية والدراسات الاجتماعية والعلوم .

ب- وصف الاستطلاع .

تكون استطلاع المعلمين للفهم القرائي من (٢٠) عبارة تقيس في مجملها مهارات الفهم القرائي التّي يجب على الطلاب أن يتقنوها في المرحلة الإعدادية ، وقام الباحث بوضع تعليمات الملائمة لطريقة تطبيق الاستطلاع ، وقد راعى في تلك التّعليمات أن تكون واضحة وبسيطة محددة ، ودالة على ما وضعت من أجل قياسه وهي مهارات الفهم القرائي ، وقد تم تكليف المعلم بوضع علامة (√) أمام الاختيار المناسب له والدال عليه بكل دقة وصدق على كل عبارة

من عبارات الاستطلاع ، وقام الباحث أيضاً بملاحظة المعلمين أثناء تطبيقهم من أجل زيادة التّأكيد على مدى إتقانهم لتلك المهمة ، وحتى يكون هناك قدر من الصدق التّام ، وعلى المعلم أو الفاحص أن يقوم بتحديد العبارة المنطبقة على الطالب والتّي تكون من خلال ثلاثة بدائل لكل عبارة هي (غالباً ، أحياناً ، نادراً).

٦- استمارة بيانات :

قام الباحث بإعداد استمارة البيانات بهدف التّحقق من التّكافؤ بين أفراد العينة ، وذلك بتوضيح ما يلي:

- معرفة المستوى التّحصيلي للتلاميذ .
- معرفة الظروف الأسرية المحيطة بالتّلاميذ ، وجود الوالدين علي قيد الحياة ، وأن التّلميذ يعيش مع والديه في بيئة آمنة .
- الحرص علي أن يكون التّلميذ ليس الابن الأوحد لوالديه .
- التّأكد من خلو التّلاميذ أفراد العينة من وجود مشكلات أخري كإعاقة حركية أو أي من الإعاقات (السمعية-البصرية) أو عيوب خلقية .
- التأكد من خلو التلاميذ من اضطرابات النطق والكلام .
- المستوي الاجتماعي والثقافي للوالدين .

٧- البرنامج الإرشادي Counseling Programe:-

ويعرف الباحث البرنامج الإرشادي بأنه مجموعة من الخطوات والإجراءات التّي يتم تنفيذها من أجل تقديم خدمة ومساعدة لأشخاص يحتاجون إلى من يساندهم ويقدم لهم يد العون من أجل مساعدتهم على تحقيق ذاتهم بالشّكل الأمثل ، والبرنامج الإرشادي المستخدم في هذا البحث هو برنامج إرشادي جماعي يتعامل مع مجموعة من الطلاب تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معاً في مجموعات وجماعات صغيرة من خلال استخدام مجموعة من الفنيات التّي تضمن تحقيق البرنامج لأهدافه.

الهدف العام للبرنامج :-

هدف البرنامج إلى تحسين عملية الفهم القرائي لدى عينة من التّلاميذ ذوى صعوبات التّعلم.

الأهداف الفرعية للبرنامج :-

* أن يتمكن التّلاميذ من اكتساب مهارات التّنظيم الذاتي بشكل يؤثر في حياتهم .

*أن يكتسب الطلاب الثقة بالنّفس .

*أن يستطيع التلاميذ تحديد أهدافهم وتنظيم وقتهم .

* أن يتمكن التّلاميذ من مهارات الفهم المباشر بشكل سليم .

* أن يتمكن التّلاميذ من مهارات الفكر النّقدي وإبداء الآراء .

* أن يتمكن التّلاميذ من مهارات الفهم الاستنتاجي والتّنبؤ بالنّهايات .

* أن يتمكن التّلاميذ من الاستفادة من المعلومات المعروضة بالنّص المقروء .

* أن يستطيع التّلاميذ التّعبير عن آرائهم بحرية كبيرة في إطار النّظام المسموح .

* أن يكتسب التّلاميذ مهارة التّعاون مع الآخرين .

* أن يعرف التّلاميذ كيفية البحث عن المعلومات وممن يطلب العون .

* أن يستطيع التّلاميذ تقويم أنفسهم بالشّكل الأمثل .

* أن يتعرف التّلاميذ علي نقاط القوة والضعف لديهم ويحاولوا التّغلب عليها .

*أن يتوقف أمام الشّيء المقروء ويحاول ربطه بالواقع .

الفئة المستهدفة من البرنامج :

تم تصميم البرنامج القائم على تنظيم الذات للتطبيق على مجموعة من التّلاميذ في المرحلة الإعدادية ، وتتراوح أعمار هؤلاء التّلاميذ ما بين (١٢-١٥) عاماً ويعانون من صعوبات في الفهم القرائي .

وتتضح أهمية البرنامج الإرشادي من خلال أهمية الفهم المتمثلة في النّقاط التّالية :

*مساعدة التّلاميذ في حل المشكلات القرائية .

*مساعدة التّلاميذ علي التّعمق في النّص بشكل كبير .

*إتاحة الفرصة للتلاميذ لاكتساب المعلومات والخبرات والتّواصل مع الثقافات الأخرى .

*مساعدة التلاميذ في توجيه النقد لما هو مكتوب .

*مساعدة التلاميذ في استنتاج الحقائق والآراء من خلال النص .

*مساعدة التلاميذ في معرفة المضاد والمرادف لما تتم قراءته .

أسس البرنامج :-

راعى الباحث مجموعة من الأسس التّي من شأنها أن تضمن نجاح البرنامج ومنها مراعاة وضوح الألفاظ ، ومراعاة المرحلة العمرية التّي يمر بها التّلاميذ في مرحلة المراهقة مع الحفاظ على وجود جو يسوده الود بين التّلاميذ وبين الباحث . كما راعى الباحث مجموعة الأسس التّي حددها حامد زهران (٢٠٠٥:٥٠٢) والتّي تتمثل في الأسس العامة، كما تمت مراعاة الأسس الفلسفية والتّي من مبادئها تقبل العميل وحق الفرد في تقرير مصيره ، والأسس النّفسية ، والعصبية والفسيولوجية .

تنمية مهارات الفهم القرائي :-

على الرغم من أن هناك مناقشات جارية بين المعلمين والمربين حول أفضل الطرق والممارسات التّي من شأنها المساعدة في عملية القراءة ؛ إلا أن هناك هدفاً متفق عليه من الجميع وهو إعطاء الطلاب والشّباب الأدوات التّي يحتاجونها لكى يصبحوا قراء مدى الحياة . ومن أجل هذا يجب أن تكون القراءة فعالة ، ويجب أن تصمم الدروس بالطريقة التّي تحفز التّلاميذ على القراءة وزيادة عملية الفهم القرائي لديهم بشكل كبير (Judi,M,2007,10).

استراتيجيات وفنيات البرنامج الإرشادي لتحسين الفهم القرائي:-

وقد سبق أن أوضح الباحث في الإطار النظري الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي وهي (لعب الأدوار – النمذجة – التعلم التعاوني–المناقشة والحوار –الواجبات المنزلية–مراجعة السجلات –التنظيم البيئي–طلب المساعدة –التقويم الذاتي –تنظيم الذات).

مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي :

يتكون البرنامج الإرشادي من ٢٩ جلسة تنقسم إلى :

١-**مرحلة التمهيد:-** وتم من خلالها إجراء جلسة تعارف بين الباحث والتّلاميذ ، وتم فيها التّعريف بهدف البرنامج وأهميته ، والأنشطة التّي سيقوم بها التّلاميذ مع الباحث خلال البرنامج.

٢-مرحلة التنفيذ:- تبدأ كل جلسة بعرض للموضوع الخاص بالجلسة ، ثم بعد ذلك تبدأ الإجراءات الفعلية حسب التّخطيط لموضوع الجلسة

٣-مرحلة التقييم : تقييم قبلي من خلال تقييم مستوي الفهم القرائي لدي التّلاميذ قبل تطبيق البرنامج .

تقييم بعدي من خلال تقييم مستوي الفهم القرائي لدي التّلاميذ بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

تقييم تتبعي من خلال تقييم مستوي الفهم القرائي لدي التّلاميذ بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج .

حدود البرنامج:

المدى الزمني:

استغرق البرنامج شهرين بمعدل أربع جلسات أسبوعياً ، ويتضمن ٢٩ جلسة وتستغرق الجلسة مدة ٦٠ -٩٠ دقيقة .

مكان التّطبيق :

تم تطبيق البرنامج داخل الفصل الدراسي وفي حجرة الحاسوب الآلي بمدرسة السّلام الإعدادية بنين الفترة الأولى .

جدول (٨)

مخطط لجلسات البرنامج الإرشادي

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	هدف الجلسة	الفنية المستخدمة	الوسائل المستخدمة
١	التّعارف والتّمهيد	تعارف التّلاميذ على بعضهم البعض- سيادة علاقة الألفة والتّواد بين الباحث وبين أفراد المجموعة-التّعرف علي أهمية البرنامج .	المناقشة والحوار.	كروت التّعارف
٢	محاضرة عن صعوبات القراءة	تدعيم العلاقة بين أفراد المجموعة -أن يتعرف التّلاميذ علي مفهوم القراءة وصعوباتها .	المحاضرة - الحوار والمناقشة -التّعزيز.	كروت مصممة للتحفيز
٣	إثارة الذهن	تشجيع الطلاب على التّعبير بحرية - إثارة الذهن من خلال الرسومات والصور	الحوار والمناقشة - التّعزيز - الواجبات المنزلية.	الأقلام الملونة - صور ملونة
٤	الذات	أن يتعرف التّلاميذ على معنى الذات والوعى بالذات.	المحاضرة -الحوار والمناقشة -الواجب المنزلي.	بطاقات ملاحظة
٥	الدافعية وتحقيق الذات	تنمية القدرة علي التّفكير الإيجابي-تنمية الدافع للإنجاز .	المحاضرة -الحوار والمناقشة -التّعزيز - الواجب المنزلي .	بطاقات ملاحظة
٦	حديث الذات	أن يتعرف التّلاميذ على مفهوم حديث الذات - أن يتمكن التّلاميذ من تطبيق حديث الذات الإيجابي في مواقف معينة .	الحوار والمناقشة - حديث الذات- الواجب المنزلي	صور ملونة
٧	تحديد الأهداف	أن يتعرف التّلاميذ علي مفهوم تحديد الأهداف-أن يتعرف التّلاميذ علي أهمية تحديد الأهداف .	المناقشة والحوار -التّعزيز -النّمذجة-الواجب المنزلي .	صور ملونة - سلة بلاستيكية
٨	تحديد الأهداف	أن يتمكن التّلاميذ من تحديد أهدافهم بدقة- أن يركز التّلاميذ علي تحقيق أهدافهم مهما كانت المثيرات.	تحديد الأهداف-التّعزيز- الواجب المنزلي .	السّبورة -كروت مصممة -أقلام ملونة
٩	تقويم الذات	أن يتعرف التّلاميذ علي مفهوم تقويم الذات-أن يتفهم التّلاميذ أهمية المثابرة والاجتهاد وعدم الاستسلام لليأس .	المناقشة والحوار-التّعزيز -الواجب المنزلي.	أقلام ملونة- صور كرتونية

١٠	تنظيم الذات والتّعبير الحر	أن يتعرف التّلاميذ علي مفهوم تنظيم الذات –أن يتمكن التّلاميذ من إبداء الرأي بحرية.	لعب الأدوار – التّنظيم – التّعزيز– الواجب المنزلي.	ورق مقوي– أقلام ملونة – مجسم لميكروفون
١١	تنظيم الذات والتّعبير الحر	أن يتعرف التّلاميذ علي مفهوم تنظيم الذات –أن يتمكن التّلاميذ من إبداء الرأي بحرية.	التّنظيم –التّعزيز–البحث عن المعلومات –العصف الذهني–الواجب المنزلي.	لوحة لعرض الصور–صور ملونة– نصوص قرائية
١٢	وضع الحلول وتفسيرها	أن يستطيع التّلاميذ وضع حلول لمشكلات تعرض أمامهم –أن يتمكن التّلاميذ من تفسير المواقف المعروضة أمامهم بشكل سليم .	الحوار والمناقشة – التّعزيز– الواجبات المنزلية.	اقلام ملونة – صور لمشكلات بيئية
١٣	وضع الحلول وتفسيرها	أن يتمكن التّلاميذ من وضع حلول صحيحة لمشكلات تعرض بالنّص–أن يتمكن التّلاميذ من تحديد المشكلات المعروضة داخل النّص.	تنظيم الوقت– التّعزيز– الواجب المنزلي.	صور ملونة
١٤	البحث عن المعلومات	تعريف التّلاميذ باستراتيجية البحث عن المعلومات –أن يتعرف التّلاميذ علي أهمية البحث عن المعلومات .	المحاضرة والمناقشة – النّمذجة– التّعزيز–الواجب المنزلي .	نصاً قرائياً– قاموس لغة عربية
١٥	البحث عن المعلومات	أن يتمكن التّلاميذ من استغلال المصادر المعلوماتية المتاحة بشكل سليم –أن يتمكن التّلاميذ من استخدام أنواع عديدة من مصادر المعلومات .	تنظيم الوقت – التّعزيز– الواجب المنزلي.	أقلام ملونة – نصاً قرائياً– استيكا رات معززة
١٦	طلب العون ومساعدة الأقران	أن يعي التّلاميذ أهمية التّعاون – أن يتحلى التّلاميذ بالصبر والمثابرة.	لعب الأدوار–الحوار والمناقشة –المحاضرة – الواجب المنزلي .	كروت تعزيز– كاميرا تصوير
١٧	حفظ السّجلات	أن يتعرف التّلاميذ علي أهمية استخدام استراتيجية حفظ السّجلات–أن يتدرب التّلاميذ علي كيفية استخدام حفظ السّجلات.	المحاضرة والمناقشة – النّمذجة– الواجب المنزلي.	أقلام ملونة– نصاً مكتوباً
١٨	الفهم المباشر	أن يتعرف التّلاميذ على معني المرادف ويحدده – أن يتعرف التّلاميذ علي المضاد ويحدده .	الحوار والمناقشة –التّعلم التّعاوني–التّعزيز–الواجب المنزلي.	كروت مصورة– أقلام ملونة – شهادات تقدير صممها الباحث

١٩	الفهم المباشر	أن يتعرف التّلاميذ على المفرد والمثني – أن يستخرج التّلاميذ المثني والجمع .	الحوار والمناقشة –البحث عن المعلومات – تحديد الأهداف –التّعزيز–الواجب المنزلي .	كروت مصورة– أقلام ملونة – كرات صغيرة
٢٠	الفهم الاستنتاجي	أن يتمكن التّلاميذ من وضع عنوان للنص – أن يتمكن التّلاميذ من تحديد الأفكار العامة والفرعية للنص.	المراقبة الذاتية –التّعزيز الذاتي–الواجبات المنزلية.	صور ملونة– أقلام ملونة– نصاً مكتوباً.
٢١	الفهم الاستنتاجي	أن يتمكن التّلاميذ من معرفة هدف الكاتب من النّص – أن يتمكن التّلاميذ من وضع عنوان للنص .	الحوار والمناقشة – التّعزيز –الواجب المنزلي.	صور ملونة – كروت مصممة –نصوص قرائية
٢٢	الفهم النّقدي	أن يتمكن التّلاميذ من نقد المواقف التي يشاهدونها– أن يعبر التّلاميذ بحرية شديدة بدون خوف عن الشّيء الذى يرونه.	البحث عن المعلومة – طلب العون– النّمذجة– التّعزيز–الحوار والمناقشة –الواجب المنزلي.	سلة بلاستيكية – صور ملونة –أقلام ملونة
٢٣	الفهم النّقدي	أن يتمكن التّلاميذ من نقد المواقف التي يشاهدونها– أن يعبر التّلاميذ عن الشّيء الذى استفادوا منه من المقروء والمشاهد.	تحديد الأهداف – التّعلم من الأقران– البحث عن المعلومة – التّعزيز– الواجب المنزلي.	صور ملونة – أقلام ملونة– نصاً مكتوباً
٢٤	الفهم التّذوقى	أن يتمكن التّلاميذ من التّمييز بين الحقيقة والخيال .	المناقشة والحوار– التّقويم الذاتي – البحث عن المعلومات – التّعزيز– الواجب المنزلي.	صور ملونة – أقلام ملونة– فيلماً مسجلاً
٢٥	الفهم التّذوقى	أن يتمكن التّلاميذ من التّمييز بين الحقيقة والرأي .	طلب العون–التّنظيم– .الحوار والمناقشة– التّعزيز–الواجب المنزلي.	أقلام ملونة – صور شخصيات عامة
٢٦	الفهم الذاتي	أن يتمكن التّلاميذ من القراءة الصامتة الفعالة – أن يتمكن التّلاميذ من التّركيز في النّص بدرجة كبيرة .	تحديد الأهداف – طلب العون – التّقويم الذاتي – الواجب المنزلي .	كروت مصممة – أقلام ملونة– فيلم تسجيلي
٢٧	الفهم الذاتي	أن يتمكن التّلاميذ من القراءة الصامتة الفعالة – أن يتعرف التّلاميذ على نمط الشّخصية المحورية للنص – أن يعبر التّلاميذ عن الشيء المستفاد من المقروء والمشاهد.	التّساؤل الذاتي– مراجعة السّجلات –طلب المساعدة–الواجب المنزلي.	صور لشخصيات عامة – أقلام ملونة

٢٨	تلخيص النّص	أن يتغلب التّلاميذ علي اليأس أثناء القراءة – أن يستطيع التّلاميذ تلخيص النّص بما لا يخل بالموضوع – أن يتمكن التّلاميذ من قراءة النّص بدرجة عالية من التّركيز	الحوار والمناقشة – مراجعة السّجلات– حديث الذات – الواجب المنزلي .	كلمات مطبوعة علــي كــروت– أقلام ملونة
٢٩	تلخيص النّص	أن يتمكن التّلاميذ من التّنبؤ بنهاية النّص –أن يتمكن التّلاميذ من وضع تساؤلات علي النّص والإجابة عليها– أن يتمكن التّلاميذ من قراءة النّص بشكل جيد.	التّساؤل الذاتي – التّخطيط–الحوار والمناقشة –النّمذجة– الواجب المنزلي .	أقلام ملونة – نصوصاً مكتوبة

- ملحوظة : تستغرق الجلسة مدة زمنية من (٦٠–٩٠) دقيقة تقريباً.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

- تمهيد
- أولاً: نتائج التحقق من الفرض الأول.
- ثانياً: نتائج التحقق من الفرض الثاني.
- ثالثاً: نتائج التحقق من الفرض الثالث.
- تعقيب على النتائج.
- توصيات الدراسة.
- البحوث المقترحة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

- **تمهيد**

هدفت الدراسة الحالية إلى تحسين الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم في المرحلة الإعدادية من خلال برنامج إرشادي، وقد تم عرض المفاهيم التّي تناولت صعوبات التّعلم والفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية من حيث الأعراض والأسباب والنّظريات المفسرة ، كما عرض الباحث مجموعة من الدراسات السّابقة التّي تناولت صعوبات الفهم القرائي بصفة خاصة وصعوبات التّعلم عامة ، كما قام الباحث بإعداد البرنامج الإرشادي الذي يتضمن مجموعة من الجلسات الإرشادية القائمة على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي وبعض الفنيات الإرشادية الأخري ؛ لإثبات فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين صعوبات الفهم القرائي.

وللتحقق من فاعلية البرنامج قام الباحث باستخدام عدداً من الأساليب الإحصائية ، والتي تتناسب مع طبيعة الدراسة ومشكلتها، والتي تتناسب مع معالجة ما تم الوصول إليه من نتائج وبيانات، وقد أسفر ذلك عن مجموعة من النّتائج ، سيتم تناولها في هذا الفصل مع التّفسير في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السّابقة.

أولاً: نتائج الفرض الأول للدراسة:

ينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التّجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الفهم القرائي بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية لصالح المجموعة التّجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات المجموعة التّجريبية بمتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، وذلك على مقياس الفهم القرائي ومجالاته، وقد استخدم الباحث اختبار مان ويتني Mann- Whitney Test للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، وفيما يلي يوضح جدول (٩) ما تم التّوصل إليه من نتائج بخصوص الفرض الحالي.

جدول(٩)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التّجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وذلك على مقياس الفهم القرائي بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية

ومجالاته (ن= ٢٠)

المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
المجال الأول: الفهم المباشر	التّجريبية	١٠	١٤.٦٠	١٤٦.٠٠	-٣.١٤	٠.٠١	٠.٨٢ قوي
	الضابطة	١٠	٦.٤٠	٦٤.٠٠			
المجال الثاني: الفهم الاستنتاجي	التّجريبية	١٠	١٥.٢٠	١٥٢.٠٠	-٣.٥٩	٠.٠١	٠.٩٤ قوي جداً
	الضابطة	١٠	٥.٨٠	٥٨.٠٠			
المجال الثالث: الفهم النّقدي	التّجريبية	١٠	١٤.١٥	١٤١.٥٠	-٢.٨٣	٠.٠١	٠.٧٣ قوي
	الضابطة	١٠	٦.٨٥	٦٨.٥٠			
المجال الرابع: الفهم التّذوقي	التّجريبية	١٠	١٤.٥٠	١٤٥.٠٠	-٣.٠٨	٠.٠١	٠.٨ قوي
	الضابطة	١٠	٦.٥٠	٦٥.٠٠			
المجال الخامس: الفهم الذاتي	التّجريبية	١٠	١٤.٩٠	١٤٩.٠٠	-٣.٣٩	٠.٠١	٠.٨٨ قوي
	الضابطة	١٠	٦.١٠	٦١.٠٠			
الفهم القرائي ككل	التّجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	-٣.٧٩	٠.٠١	١ قوي جداً
	الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠			

تشير النّتائج في جدول (٩) إلى وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التّجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الفهم القرائي بأبعاده المختلفة

والدرجة الكلية لصالح المجموعة التّجريبية، حيث كانت قيمة Z تتراوح ما بين (٢,٨٣)، (٣,٥٩) وتلك الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وذلك لصالح المجموعة التّجريبية. وهي تشير إلى نجاح وفاعلية البرنامج في تحسين الفهم القرائي.

ثانياً: فيما يتعلق بالفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التّجريبية على مقياس الفهم القرائي بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات المجموعة التّجريبية قبل تطبيق البرنامج ، بمتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج، وذلك على مقياس الفهم القرائي ومجالاته ، وقد استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، وفيما يلي يوضح جدول (١٠) ما تم التّوصل إليه من نتائج بخصوص الفرض الحالي.

جدول(١٠) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التّجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، وذلك على مقياس الفهم القرائي بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية (ن = ١٠)

المقياس	نتائج القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التّأثير
المجال الأول: الفهم المباشر	الرتب السّالبة	٠	٠.٠٠	٠	٢.٨١٤-	٠.٠١	١ قوي جداً
	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥			
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالي	١٠					
المجال الثاني: الفهم الاستنتاجي	الرتب السّالبة	٠	٠.٠٠	٠	٢.٨٠٩-	٠.٠١	١ قوي جداً
	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥			
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالي	١٠					
المجال الثالث: الفهم النّقدي	الرتب السّالبة	٠	٠.٠٠	٠	٢.٥٥٥-	٠.٠٥	٠.٣١ ضعيف
	الرتب الموجبة	٨	٤.٥	٣٦			
	الرتب المتعادلة	٢					
	الإجمالي	١٠					
المجال الرابع: الفهم التّذوقي	الرتب السّالبة	٠	٠.٠٠	٠	٢.٦٨٧-	٠.٠١	٠.٦٤ متوسط
	الرتب الموجبة	٩	٥	٤٥			
	الرتب المتعادلة	١					
	الإجمالي	١٠					
المجال الخامس: الفهم الذاتي	الرتب السّالبة	١	٢.٠٠	٢	٢.٤٥٥-	٠.٠٥	٠.٥٦ متوسط
	الرتب الموجبة	٨	٥.٣٨	٤٣			
	الرتب المتعادلة	١					
	الإجمالي	١٠					
الفهم القرائي ككل	الرتب السّالبة	٠	٠.٠٠	٠	٢.٨١٤-	٠.٠١	١ قوي جداً
	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥			
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالي	١٠					

تشير النّتائج في جدول (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة Zتتراوح ما بين (٢,٤٥٥)، (٢,٨١٤) وتلك فروق دالة

إحصائياً عند مستوى ٠١, ٠ وذلك لصالح القياس البعدي. وهي تشير إلى نجاح وفاعلية البرنامج في تحسين الفهم القرائي.

ثالثاً: نتائج تحقق الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على: لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين البعدي والتّتبعي على مقياس الفهم القرائي بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية بعد تطبيق البرنامج ، بمتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد شهر من تطبيق البرنامج ، وذلك على مقياس الفهم القرائي ومجالاته، وقد استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التّتبعي. وفيما يلي جدول (١١) يوضح ما تم التّوصل إليه من نتائج بخصوص الفرض الحالي.

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التّجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد شهر من المتابعة، وذلك على مقياس الفهم القرائي بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية (ن =١٠).

المقياس	نتائج القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
المجال الأول: الفهم المباشر	الرتب السّالبة	٢	٣.٢٥	٦.٥٠	-٠.٨٥	غير دال	--
	الرتب الموجبة	٤	٣.٦٣	١٤.٥٠			
	الرتب المتعادلة	٤					
	الإجمالي	١٠					
المجال الثاني: الفهم الاستنتاجي	الرتب السّالبة	٣	٣.٠٠	٩.٠٠	-١.٢٩٤	غير دال	--
	الرتب الموجبة	٥	٥.٤٠	٢٧.٠٠			
	الرتب المتعادلة	٢					
	الإجمالي	١٠					
المجال الثالث: الفهم النّقدي	الرتب السّالبة	٢	٣.٥٠	٧.٠٠	-٠.١٤١	غير دال	--
	الرتب الموجبة	٣	٢.٦٧	٨.٠٠			
	الرتب المتعادلة	٥					
	الإجمالي	١٠					
المجال الرابع: الفهم التّذوقي	الرتب السّالبة	٤	٣.٠٠	١٢.٠٠	-٠.٣٥١	غير دال	--
	الرتب الموجبة	٣	٥.٣٣	١٦.٠٠			
	الرتب المتعادلة	٣					
	الإجمالي	١٠					
المجال الخامس: الفهم الذاتي	الرتب السّالبة	٢	٣.٠٠	٦.٠٠	-١	غير دال	--
	الرتب الموجبة	٤	٣.٧٥	١٥.٠٠			
	الرتب المتعادلة	٤					
	الإجمالي	١٠					
الفهم القرائي ككل	الرتب السّالبة	١	١.٠٠	١.٠٠	-٢.٢١٧	٠.٠٥	-٠.٠٢ تأثير ضعيف
	الرتب الموجبة	٦	٤.٥٠	٢٧.٠٠			
	الرتب المتعادلة	٣					
	الإجمالي	١٠					

تشير النّتائج في جدول (١١) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين البعدي والتّتبعي على مقياس الفهم القرائي بعد مرور

شهر من انتهاء البرنامج، حيث كانت قيمة Z تتراوح ما بين (٠,١٤)، (١,٢٩) وهي فروق غير دالة إحصائياً. مما يؤكد بقاء أثر وفاعلية البرنامج في تحسين الفهم القرائي.

رابعاً: تفسير النّتائج:

يمكن تفسير نتائج تلك الفروض في ضوء الأدبيات والدراسات السّابقة التّي تناولت البرامج الإرشادية والتّدريبية أو الاستراتيجيات التّي هدفت لتحسين الفهم القرائي، ومنها دراسة محمد فالح الشّرعة (٢٠١٥) ودراسة محمود على عبد المجيد (٢٠١٥) ودراسة طارق عبدالباسط السجاعي (٢٠١٥) ودراسة(Junaidi et al,2016) ودراسة (Mistra,J.,2016).

ووفقاً لدراسة(Joseph,L.,2016) فإن التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم يعانون من ضعف شديد وتدني في مستوى الدافعية والطموح لديهم. كما أن هؤلاء التّلاميذ يعانون من تدني شديد في مفهوم الذات لديهم وفي القدرة على تفسير الرموز التّي تتم قراءتها بشكل سليم، إضافة إلى فقدانهم الثقة في أنفسهم بمجرد الإجابات الخاطئة؛ مما يجعلهم أكثر عرضة للانطواء والانعزالية عن الغير، ومن خلال البرنامج الإرشادي يتم إكساب التّلاميذ أفراد المجموعة التّجريبية الثقة بالنّفس والقدرة على التّعبير عن الرأي بحرية مع الوضع في الاعتبار مساعدتهم على استنتاج وفهم ما يدور حولهم في الواقع، واتفق هذا مع نتائج دراسة (Massoon et al.,2013) ونتائج دراسة (Gholam,R.,2014).

وساعد البرنامج الإرشادي التّلاميذ على اكتساب الخبرات المعرفية والمهارات والأفكار؛ التّي تؤدي بدورها إلى زيادة الثقة بالنّفس والتّخلص من الاعتمادية على الغير، وذلك من خلال مجموعة من الفنيات من أهمها النّمذجة التّي ظهرت من خلال مجموعة من المواقف والأحداث التّي يحاكيها التلاميذ بشكل فيه إحساس بالقدرة على تنفيذ الأفكار الإيجابية وتجنب الأفكار السّلبية.

كما ظهر الدور الكبير أيضاً لفنية التّنظيم الذاتي ولعب الأدوار في إكساب التّلاميذ القدرة على تنظيم ذاتهم بشكل سليم، والمساعدة في زيادة الثقة بالنّفس والتّعبير الحر بشكل كبير، الذي أسهم في قدرة التّلاميذ على وضع الحلول وتفسيرها، وجعلهم يتحملون المسؤولية في المواقف القرائية المعروضة أمامهم، إضافة لما سبق فإن تقويم الذات كان له أثراً كبيراً في جعل التلاميذ

يواجهون المواقف المعروضة أمامهم بشيء من المثابرة، والاجتهاد مع الاعتماد على النّفس وعدم الاستسلام لليأس وذلك يتفق مع نتائج دراسة (Joseph,L.,2016) .

وقد عملت فنية التّعزيز على تثبيت الأنماط المعرفية والسّلوكية بشكل كبير، بالقدر الذي يؤدي إلى ثبات المعلومات لفترات طويلة؛ مما أدي إلى زيادة الثقة بالنّفس لدى التّلاميذ وزيادة تقدير الذات لديهم، وقد أكد عبد السّتار إبراهيم (١٩٩٨: ٣٩) أنه عندما يتم تعزيز التّلاميذ وتدعيمهم بطريقة مرتبة ومنظمة؛ يصبح هناك وسيلة فعالة لتدعيم السّلوك ومواجهة كثير من المشكلات التّي تسبب بدورها قلقاً بالنّسبة للشخص أو المحيطين به.

كما أسهمت الواجبات المنزلية بشكل كبير في البرنامج الإرشادي، من خلال نقل الأثر الإيجابي للمعلومات والأفكار التّي تم التّدريب عليها وتعلمها داخل الجلسات إلى المواقف الحياتية من خلال النّصوص المعروضة عليهم؛ حيث أظهر التّلاميذ قدراً كبيراً من التّفاعل مع المواقف المتشابهة خارج الإطار المدرسي.

- وقد اتضح من خلال المعالجات الإحصائية السّابقة التّي تظهر في الجداول ذوات الأرقام (٩)، (١٠)، (١١)، والتّي تظهر نتائج المقارنات (القبلية –البعدية –البعدية التّتبعية) لكل من المجموعة التّجريبية والضابطة من التّلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي وجود تحسن في أداء المجموعة التّجريبية مقارنة بين أداء أفرادها من جهة، وبين أفراد المجموعة الضابطة من جهة أخري في مهارات الفهم القرائي لكل مجال فرعي من مجالات الفهم القرائي المتمثلة في (الفهم المباشر – الفهم النّقدي– الفهم الذاتي – الفهم الاستنتاجي –الفهم التّذوقي)، ويرجع الباحث هذا التّحسن في تلك المهارات إلى الخلفية النّظرية التّي تم بناء البرنامج الإرشادي عليها؛ إذ استند تصميم البرنامج على خلفية نظرية وبحثية ارتبطت بالخصائص التّشخيصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم بصفة عامة، وذوي صعوبات الفهم القرائي بصفة خاصة.

ومن خلال محك التّباعد القائم بين الأداء الفعلي وأداء التّلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي؛ يمكن ملاحظة أن هؤلاء التّلاميذ يفتقرون إلى البنية المعرفية اللغوية، وهذا ما ظهر من خلال الفهم النّقدي والفهم الاستنتاجي والفهم التّذوقي، وقد ساهمت فنيات التّنظيم الذاتي وطلب العون والتّعزيز إضافة للمراقبة الذاتية في تحسن كبير في الحصيلة اللغوية للتلاميذ في مجالات الفهم

النقدي والتّذوقي، والاستنتاجي، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كلاً من (Christner,Beth,2009)، محمود علي عبد المجيد (٢٠١٥)، (Johnson,K.,2014)، (Joseph,L.,2016)، ، (Makkiko,T.,2016)، (Tanak,M.,2016). حيث أشارت قيمة Z في كلاً من الفهم الاستنتاجي والفهم النّقدي إلى تحسن كبير في أداء التّلاميذ من خلال تنفيذ تلك الفنيات وتطبيقها.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن التّحقق من صحة الفرض الأول؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التّجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الفهم القرائي، وهذا الأمر يمكن تفسيره بأن البرنامج الإرشادي المستخدم بما يتضمنه من أنشطة ومهام مختلفة تقوم في مجملها على التّنظيم الذاتي، وزيادة الدافعية واستخدام استراتيجيات الفهم ؛ قد أدي إلى مساعدة التّلاميذ على الانتقال من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا في الفهم. وهذه النّتيجة تعني تحسن أداء التّلاميذ في المجموعة التّجريبية عن أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أي تدريب؛ وقد ظهر هذا التّحسن في قدرة التّلاميذ على تحديد معاني الكلمات، ومضادها بشكل سليم إضافة إلى القدرة على تحديد الأسماء والشّخصيات الواردة بالنّص وهو ما يوصف بالفهم المباشر.

كما تحسنت قدرتهم على الاستنتاج وتحديد هدف الكاتب والتّمييز بين الحقيقة والرأي، وبين الأفكار العقلانية واللاعقلانية وهذا يدل على أن استراتيجية التّنظيم الذاتي، والتّلخيص والتّساؤل الذاتي، إضافة للمراقبة الذاتية التّي تم تدريب التّلاميذ عليها؛ كان لهما أثراً إيجابياً في تحسين قدرة التّلاميذ على فهم ما يقرأون من خلال جعلهم أشخاصاً هادفين وفاعلين ومستقلين من خلال تساؤلهم الذاتي مع ربط الأفكار ببعضها البعض؛ الأمر الذي ساهم بدوره في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء التّلاميذ في المجموعة التّجريبية، كما أن استراتيجيات التّنظيم الذاتي وفرت نوعاً من التّحكم في عملية ضبط التّلاميذ لتعلمهم، وزيادة دافعيتهم الأمر الذي ساهم بدوره في الإقبال على عملية التّعلم بشكل مؤثر يدل على أنهم أصبحوا أشخاصاً متفاعلين مع النّص بدرجة كبيرة ، وهذا يتفق مع النّتائج التّي توصلت إليها دراسات(Hsuying,C.,2005) ودراسة (Amanda et al.,2007) ودراسة محمد جابر (٢٠٠٩)، ونتائج دراسة نورا محمد زهران (٢٠١١).

كما أن استخدام التّعزيز والتّشجيع والثناء المستمر على التّلاميذ عينة البحث أدي بدوره إلى تذليل كثير من الصّعوبات التّي تواجه التّلاميذ وتعترض فهمهم الصّحيح للنص، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة محمد بن هادي بن على الشّهري (٢٠١٢)، ونتائج دراسة فاطمة وراد كامل بشر (٢٠١٤) ونتائج دراسة حاتم خالد صالح (٢٠١٤)، ونتائج دراسة (Pinnint,Lakshmana, 2016) الذين أكدوا على أهمية التّعزيز والتّسميع من أجل تحسين مستوى التّلاميذ في الفهم القرائي وزيادة دافعيتهم نحو التّعلم بالدرجة التّي تضمن النّجاح بشكل كبير في المناحي الدراسية.

كما يظهر من خلال نتائج هذا الفرض أن البعد الخاص بمجال الفهم الذاتي قد تحقق فيه تقدم كبير وكان دالاً عند مستوى ٠.٠٠١، وهذا يدل على أن التّلاميذ في المجموعة التّجريبية قد تمكنوا من أبعاد الفهم القرائي عامة بالدرجة التّي تمكنهم من الوصول إلى الفهم الذاتي بشكل قوي، وذلك من خلال استخدام العديد من الوسائل التّعليمية المختلفة للتغلب على صعوبات الفهم القرائي والتّي تضمنت أفلاماً تسجيلية، وكاميرا خاصة للتصوير، وميكروفون وذلك لخدمة البرنامج، كل هذا كان من شأنه أن يضفي جواً من التّشويق على البيئة التّعليمية الخاصة بهؤلاء التّلاميذ عينة البحث؛ مما جعل للتعلم مذاقاً خاصاً لديهم وزاد من بقاء أثره لدى التّلاميذ. وهذا يتفق بدوره مع نتائج دراسة(Ustten, Aliye,2014)، ونتائج دراسة (Amani, Mohammed,2015)

– وقد أظهرت نتائج اختبار الفرض الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في مجال الفهم المباشر الذي يتضمن المعني الحرفي واستخراج المعاني، والمضاد بشكل سليم، وذلك لصالح القياس البعدي. وهذا يدل على أن تلاميذ المجموعة التّجريبية قد أظهروا تحسناً ملحوظاً في مهارات هذا المجال؛ وذلك نتيجة لتأثر التّلاميذ باستراتيجية التّنظيم الذاتي في تنمية تلك المهارات، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من صوفيا ياسين جاموس (٢٠٠٦)، (Nelson,J.,2006)، (Bandur, A.,2006)، ونتائج دراسة علاء سعيد الدرس (٢٠١٤). وقد أظهرت تلك الدراسات أن التّنظيم الذاتي يساعد على الوصول إلى نتائج إيجابية من حيث استرجاع المعلومات وجعل التّلاميذ يعتمدون على أنفسهم في بناء المعني من خلال اكتشافهم له.

كما أظهرت النّتائج أيضاً وجود فروق دلة عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠١) في مجال الفهم الاستنتاجي لصالح التّلاميذ في القياس البعدي للمجموعة التّجريبية، وهذا يدل على تحسن التّلاميذ في مهارات الفهم الاستنتاجي بشكل أفضل من ذي قبل، وقد تأثروا في هذا المجال باستراتيجية التّنظيم الذاتي والمتمثلة في المراقبة الذاتية والتّعزيز الذاتي، كما أن إعطاء الفرصة للتلاميذ للمناقشة بين كل واحد منهم وزميله للوصول إلى استنتاج المعني من خلال النّص المقروء، إضافة إلى أن التّلاميذ عندما يقرأون بأنفسهم ويفكرون في المقروء بشكل به قدر من الحرية مع استنتاج العنوان المناسب والأفكار المناسبة، ويقوم التّلاميذ أيضاً بطرح أسئلة من خلال ما تم فهمه، ويتناقشون فيما بينهم كل هذا من شأنه أن يسهم في تحسين الفهم الاستنتاجي للتلاميذ، إضافة إلى قيام كل تلميذ بدور المراقب الموجه؛ وهذا يعطي الفرصة لتنشيط الذهن وإثارة الانتباه للتلاميذ مما يمكنهم بدرجة كبيرة من اكتساب مهارات الفهم الاستنتاجي. وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Massoo et al.,2013) ونتائج دراسة هديل عيسي (٢٠١٤).

وأظهرت أيضاً نتائج الفرض الثاني وجود تحسن ملحوظ في مجال الفهم النّقدي للتلاميذ نتيجة لاكتسابهم مهارات الفهم الاستنتاجي والفهم المباشر، حيث ظهرت دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يرجع إلى أن فنية النّمذجة ساهمت بشكل كبير في جعل التّلاميذ يعبرون عن آرائهم بحرية تامة دون خوف أو خجل؛ الأمر الذي جعل التّلاميذ يفكرون بمساحة أكبر وبتعمق شديد داخل النّص المعروض أمامهم، إضافة إلى نمذجة هذا المشهد على الواقع المحيط بهم، كما أن عملية التّعزيز أسهمت بدورها في بقاء أثر تلك المعلومات المكتسبة لدى التّلاميذ، الأمر الذي مكنهم من فهم المعلومات التّي يتضمنها النّص القرائي، ومن ثم توليد الأسئلة المختلفة، وإصدار الأحكام على النّص المقروء. وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة ماهر شعبان عبد الباري (٢٠٠٩)، ونتائج دراسة وحيد حافظ (٢٠٠٨) ونتائج دراسة (Meniado,J.,2016).

كما ظهر في نتائج الفرض الثاني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لدى التّلاميذ في مجال الفهم التّذوقي، وفي هذا المجال يكون العامل المؤثر بدرجة كبيرة هو ثبات المهارات الاستنتاجية والنّقدية التّي تؤدي بدورها إلى زيادة في المجال التّذوقي؛ ومن خلال التّقويم الذاتي والتّساؤل الذاتي إضافة للبحث عن المعلومات والتّنظيم الجيد تمكن التّلاميذ من زيادة

قدرتهم على تذوق المقروء من خلال توجيه أسئلة ذاتية لأنفسهم عن محتوى النّص المقروء، وما الذي يشتمل عليه النّص من أسرار أو علاقات قد يكون بعضها حقيقة أو قد يكون رأياً معبراً عن صاحبه. وهذا يرجع أيضاً إلى إعطاء التّلاميذ قدراً من الحرية في التّعبير وفي الحوار والمناقشة الذي أتاح لهم الفرصة للتعبير عن الرأي والتّعمق في النّص بدرجة كبيرة، وهذا يتفق بدوره مع نتائج دراسة عبد الكريم الحداد (٢٠١٢) ونتائج دراسة هديل عيسي (٢٠١٤) ونتائج دراسة محمد على سليم (٢٠١٦)، ونتائج دراسة (Junaidi et al.,2016).

ويظهر من نتائج الفرض الثاني أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في مجال الفهم الذاتي عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لدى التّلاميذ، ويعتبر هذا المجال محصلة عليا للمجالات الأخرى للفهم القرائي ومهاراته بداية من الفهم المباشر مروراً بالفهم الاستنتاجي، والتّذوقي، والنّقدي؛ وفي هذا المجال يحاول التّلميذ جاهداً الربط بين المجالات السّابقة وبين هذا المجال في التّنظيم الجيد للنص مع التّركيز الشّديد أثناء تنفيذ المهمة، وتقويم نفسه ذاتياً بشكل سليم، مع اختيار الوقت المناسب لطلب العون من الآخرين، ويعتبر تمكن التّلاميذ من استراتيجية التّنظيم الذاتي هو المحور الأساسي للوصول لهذا المجال وإتقانه بشكل كبير وذلك من خلال استراتيجياتها المتعددة مثل التّساؤل الذاتي، ومراجعة السّجلات، وطلب العون. وهذا يتفق بدوره مع نتائج دراسة (Nelson et al.,2006) ونتائج دراسة (Hoyt,L.,2010).

أما نتائج الفرض الثالث فقد كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين البعدي والتّتبعي وهو ما قد يعود إلى ماتم خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب أفراد المجموعة على الأنشطة والمهام بشكل يضمن بقاء أثرها.

وبناءً على ما سبق في الفروض السّالفة الذكر؛ يتضح فاعلية البرنامج المستخدم في هذه الدراسة والقائم على استراتيجية التّنظيم الذاتي والفنيات الإرشادية في تحسين الفهم القرائي، واتضح ذلك من دلالة الفروق على نتائج مقاييس الفهم القرائي بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبية، كما ظهر أيضاً بقاء أثر البرنامج لدى المجموعة التّجريبية بعد فترة من المتابعة، كما تبين عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتّتبعي على مقياس الفهم القرائي.

وقد تابع الباحث من خلال جلسات البرنامج مدي تقدم تلاميذ المجموعة التّجريبية، وذلك من خلال ثبات المهارات التّي تم التّدريب عليها.

ويرجع نجاح البرنامج الحالي واستمرار فاعليته لاعتماده على مجموعة من الأسس العلمية التّي من شأنها ثبات المعلومات والأفكار لدى التّلاميذ، إضافة إلى احتوائه على مجموعة من الأنشطة والفنيات، فاعتمدت الأنشطة على المهارات السّمعية والبصرية، والحس حركية للتلاميذ، إضافة إلى اعتماد البرنامج على مجموعة من الوسائل التّي من شأنها إضافة مزيداً من التّشويق مثل الصّور، والفيديو، والبطاقات التّي تحتوي على كلمات، وقد اتفقت مع هذا نتائج دراسة منال مسعد مسعد (٢٠١٥) التّي أكدت فاعلية التّدريب على استخدام الحاسوب الآلي في زيادة تنمية التّحصيل والتّفكير لذوي صعوبات التّعلم والفهم القرائي، وهناك أيضاً أنشطة البرامج التّدريبية وهو ما أكدت عليه نتائج دراسة محمد عبد التّواب أحمد (٢٠١٥) ونتائج دراسة (Christner,B.,2009) التّي أكدت على أهمية معامل الفيديو واستخدامها في تحسين الفهم القرائي وتطور أداء ذوي صعوبات التّعلم.

كما اتسقت نتائج هذا الفرض مع ما توصل إليه إبراهيم عبد الله الرشيد (٢٠١١) حيث أكد على فاعلية استخدام التّدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي، ونتائج دراسة (Miranda,2011) التّي استخدم فيها الرسوم التّوضيحية من أجل تحسين الفهم القرائي، ونتائج دراسة(Wilson,A,2016) التّي من خلالها أكد على أهمية الخرائط المعرفية في تحسن الفهم القرائي.

كما يعزو الباحث ثبات البرنامج إلى أثر تدريب التّلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي على الأنشطة المتعددة التّي توجه إلى استراتيجية التّنظيم الذاتي والفنيات الإرشادية المستخدمة . كما أن فنية حديث الذات حققت دوراً كبيراً في إيقاف الصورة السلبية عن الذات، وعملت على تحسين الفهم الاستنتاجي والفهم الذاتي بشكل كبير من خلال زيادة الدافعية والمثابرة لدى هؤلاء التّلاميذ.

تعقيب عام على نتائج الدراسة:

لقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين الفهم القرائي لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم في المرحلة الإعدادية. ويوجز الباحث فعالية البرنامج الإرشادي من خلال استناد البرنامج على مجموعة من الفنيات التّي تتناسب مع هذه الفئة من التّلاميذ، وقد حققت هذه الفنيات مثل فنية **حديث الذات أو حديث النّفس** الهدف المطلوب، حيث هدفت في المقام الأول إلى تبصير التّلاميذ بأنفسهم وصرفهم عن الحديث السّلبي الذي يجعلهم يتوقعون الفشل في أي مهمة توكل إليهم، وقد أدي تعديل حديث الذات إلى تعزيز التّلاميذ لذاتهم والتّأكيد على تلك القيمة.

كما عملت **مراقبة الذات** على مساعدة التّلاميذ على الاستبصار بأنفسهم ومراقبة أفعالهم بشكل مؤثر، والتّخلص من مشاكلهم واستثارة طاقاتهم ودافعيتهم،إضافة للأنشطة التّي ساهمت في زيادة حماس تلك الفئة وزيادة قابليتهم للتعلم، وأيضاً تنمية الانتباه والتّركيز وزيادة التّفاعل مع الأقران، الأمر الذي أدي بدوره إلى ثبات المعلومة لدى التّلاميذ واستخدامها في المواقف المماثلة وانتقال أثرها بشكل مناسب وفعال.

إضافة إلى أن فنية **التّعزيز** ساهمت بدورها في تحفيز التّلاميذ وتشجيعهم من خلال الإجراءات الخاصة بالتّعزيز والثناء والمدح على أفراد المجموعة التّجريبية من قبل الباحث عند إتقانهم للمهارات المطلوب أدائها بشكل سليم، أو أداء الأنشطة بشكل مميز؛ وكانت تلك الإجراءات تقدم بعد أداء المهارة مباشرة على شكل إما (أحسنت، رائع، برافو، ممتاز) أو بشكل مادي مثل (الحلويات، البيبسي) أو من خلال توزيع كروت مصممة للتعزيز.

كما أن استخدام عدداً من الاستراتيجيات الملائمة لحاجات التّلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي من أفراد المجموعة التّجريبية، والتّي بينت الدراسات السّابقة والبحوث فاعليتها في تنمية الفهم القرائي ومنها:استخدام أسلوب الحوار والمناقشة التّي كان لها دوراً كبيراً من حيث إثارة التّفاعل بين التّلاميذ، وإتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن الرأي والحوار الفعال؛ الأمر الذي يسهم في زيادة الثقة بالنّفس لديهم، وهذا ما أكدت عليه دراسة ميسون ماجد صابر (٢٠٠٩) التّي أكدت على أهمية الحوار التّعليمي في الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ الصّف الرابع.

إضافة إلى أن استخدام استراتيجية التّعلم التّعاوني في جلسات البرنامج وتنظيم التّلاميذ داخل الفصل في جماعات؛ كان له أثر فعال في زيادة التّفاعل وتبادل المعلومات بين التّلاميذ وبعضهم البعض، ومن خلالها يساعد الفرد زملائه على التّوصل للإجابة الصّحيحة، وهذا ما أكدت عليه دراسة ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠)، ودراسة (Makkiko et al., 2016).

كما أن استخدام استراتيجية لعب الأدوار ساهمت في خلق جو من التّشويق للتلاميذ وساهمت في تحسين الفهم القرائي للتلاميذ، وعملت على رفع القدرات الخاصة للتلاميذ؛ مما أثر بالإيجاب في قدرتهم على الاستنتاج وربط المفاهيم ببعضها وتوجيه النّقد البناء، كما ساهمت في علاج مشكلات نفسية لدى التّلاميذ كالخجل والانطواء وعملت على زيادة الثقة بالنّفس لدى التّلاميذ، الأمر الذي ساهم بدوره في زيادة الدافعية لديهم. وهذا يتفق مع نتائج دراسة أحمد إبراهيم صومان وآخرون (٢٠١٣)، ونتائج دراسة حاتم خالد صالح (٢٠١٤)، ونتائج دراسة خالد محمد الجهماني (٢٠١٦) ونتائج دراسة (Pinninti,L., 2016).

كما أن تدرج الجلسات من حيث التّسلسل في موضوعاتها من حيث السّهولة إلى الصّعوبة ساعد التّلاميذ على إتقان المهارات بشكل جيد نتيجة لتكامل المهارات مع بعضها البعض، حيث بدأت الجلسات بالفهم المباشر من حيث أبعاد الفهم القرائي ومن خلال إتقان التّلاميذ مهارة التّعرف على الكلمات والمعاني واستخراج المضاد، وهذا ساهم بدوره على تحليل النّص لدى التّلاميذ بشكل بسيط، ثم الانتقال للفهم الاستنتاجي والفهم الذاتي والفهم النّقدي، وتلك المجالات لا يمكن أن يصل إليها التّلاميذ إلا بعد إتقان المهارات الأولية من حيث المعني والمضاد والمرادف، الأمر الذي جعل استنتاج المضمون وتوجيه النّقد إليه بشكل بسيط وميسر.

و يرجع التّحسن الذي طرأ على التّلاميذ في المجموعة التّجريبية إلى تعدد النّصوص القرائية المستخدمة التّي تضمنها البرنامج، والتّي تنوعت في مضمونها ومحتواها واختلافها أيضاً عما يدرسونه في الكتب الدراسية، مع مراعاة الأخذ بعين الاعتبار المستوى العمري والعقلي للتلاميذ بالشّكل الذي يضمن تحقق الهدف الذي من أجله وضعت تلك النّصوص؛ وهذا ساهم في تشويق التّلاميذ للمادة العلمية وبذلهم الجهد في تحقيق الفهم.

كما اهتم الباحث في إعداده جلسات البرنامج إثارة دافعية التلاميذ بهدف تحفيزهم على المثابرة في القراءة والفهم؛ لذلك تضمنت جلسات البرنامج نصوصاً مشوقة للتلاميذ، وبها قدر من السّهولة تجنباً لإحباط التّلاميذ، إضافةً إلى أن الأسئلة المطروحة على التّلاميذ كانت تهدف إلى مشاركة أكبر قدر ممكن من التّلاميذ، مما ساهم في زيادة ثقة التّلاميذ بأنفسهم؛ وانعكس هذا على التّحصيل الدراسي وتحسين عملية الفهم القرائي لديهم.

التّوصيات والبحوث المقترحة:

انطلاقا من أهداف الدراسة الحالية وما تم التّوصل إليه من نتائج وبمقارنة تلك النّتائج مع نتائج الدراسات السّابقة فإن الباحث يوصى بما يلى:

١- الاهتمام بدراسة مرحلة المراهقة دراسة كافية والكشف عن معاناة الطلاب في تلك المرحلة من صعوبات أكاديمية أو نمائية.

٢- العمل على إرشاد التّلاميذ للتغلب على الصّعوبات التي تواجههم من خلال بث الثقة في نفوسهم وتدريبهم على المثابرة للتغلب على نقاط ضعفهم.

٣- العمل على تدريب قطاع كبير من المعلمين العاملين بالمرحلة الإعدادية من أجل تأهيلهم للعمل مع مرحلة المراهقة ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى تلاميذ تلك المرحلة.

٤- توفير وقت معين من قبل المدرسة لعقد ورش عمل للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم أسبوعياً.

٥- إعادة النّظر في الأساليب التّعليمية المستخدمة مع التّلاميذ ذوي صعوبات القراءة بحيث تصبح أكثر فاعلية وأكثر ملائمة لتلك الفئة.

٦- لفت انتباه أولياء الأمور بضرورة الكشف المبكر عن صعوبات الفهم القرائي والتّدخل المبكر للتغلب عليها.

٧- تصميم برامج تدريبية وإرشادية لتنمية مهارات الانتباه والإدراك نتيجة لتداخلها بشكل كبير مع عمليات الفهم القرائي.

٨- تصميم مقاييس واختبارات لتحديد مستوى المهارات المعرفية الخاصة بالقراءة.

ويرى الباحث أنه مازال هناك الكثير مما يمكن أن يقدم لتلك الفئة من ذوي صعوبات التّعلم عامة والفهم القرائي بصفة خاصة.

ويقترح الباحث عدداً من الدراسات التي يمكن للمهتمين بفئة صعوبات التّعلم تناولها:

١- إعداد برامج إرشادية تتناول الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الثانوية.

٢- تصميم برامج قائمة على استراتيجيات التّعلم التّعاوني والخرائط المعرفية من أجل تحسين الفهم القرائي.

٣- تصميم برامج يقوم على نظرية الحل الإبداعي من أجل تحسين الفهم القرائي.

٤- تصميم برامج قائمة على النّمذجة والتّعزيز الإيجابي لتحسين المستوى المعرفي والفهم القرائي.

٥- وضع برامج تدريبية وإرشادية تقوم على الاستراتيجيات المعرفية لتحسين الفهم القرائي.

المراجــع

- أولاً: المراجع العربية.
- ثانيا: المراجع الأجنبية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية :

١- إبراهيم بن عبدالله الحسينان (٢٠١٠) . استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم . **ماجيستير**، جامعة الامام محمد بن سعود ، السعودية .

٢- إبراهيم عبدالله محمد الرشيد (٢٠١١). فعالية تدريس القراءة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي . **رسالة ماجستير** ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الامام محمد بن سعود، السعودية.

٣- إبراهيم على الدخيل (٢٠٠٩). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الاول الثانوي .**رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى ، السعودية .

٤- إبراهيم محمد المحاسنة ،عبد الحكيم علي مهيدات (٢٠٠٩). **القياس والتقويم الصفي** . عمان ،دار جرير للنشر والتوزيع .

٥- إبراهيم محمد حراحشة (٢٠٠٧).**المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، الأردن ، عمّان ، دار الخزامى للنشر والتوزيع .

٦- ابتسام يحيي، فاطمة لطرش، هيام قماري (٢٠١١) . فعالية برنامج (كورتCORT) في زيادة مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من التلاميذ الموهوبين . **رسالة ماجيستير** ، الجزائر.

٧- إجلال فهمى محمد يونس(٢٠١٢). أثر برنامج قائم على التعلم النشط في التخفيف من بعض صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

٨- أحمد أحمد عواد (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم** . القاهرة ، عالم الكتب .

٩- أحمد أنور عرفة (٢٠١٣).فعالية برنامج لتحسين بعض المهارات الأساسية للقراءة باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة لدى عينة من الاطفال ذوى صعوبات التعلم.**رسالة دكتوراه** ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

١٠- أحمد عبد اللطيف أبو السعد (٢٠١١).**العملية الإرشادية** . عمان ، دار المسيرة .

١١- أحمد عبد اللطيف أبو السعد (٢٠١٥). **صعوبات التعلم** .ط١،عمان، مركز ديبونو للتعليم والتفكير.

١٢- أحلام محمد حسن (٢٠١٠).**صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج .** الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب.

١٣- أحمد محمد يونس قزاقزة (٢٠٠٥) .فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الاطفال الذين لديهم قصور فيه . **رسالة دكتوراه** ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية .

١٤- إسماعيل اسماعيل الصاوي (٢٠٠٩).**صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية.** القاهرة ، دار الفكر العربي .

١٥- أسعد بن عبدالله أبو هاشم (٢٠٠٧) . فاعلية التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث في دار الملاحظة الاجتماعية . **رسالة ماجستير،** كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤته ، الأردن .

١٦- أسامة محمد البطاينة (٢٠٠٩).**صعوبات التعلم النظرية والممارسة.** ط٣،عمان ، دار المسيرة.

١٧- أسامة محمد البطاينة ، مالك أحمد الرشدان ، عبيد عبد الكريم ،عبد المجيد محمد الخطاطبة (٢٠٠٥) . **صعوبات التعلم.** ط ٥، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

١٨- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٣).**صعوبات التعلم النمائية .** ط٢، القاهرة ، عالم الكتب.

١٩- العطوى سليمة (٢٠١٣). الفهم القرائي، استراتيجياته ، وصعوبات تعلمه، **مجلة الدراسات النفسية والتربوية** ، ع ١١، ص ص ١٢-١٩.

٢٠- أميمه بكرى حسين (٢٠١٢).فاعلية استخدام المدخل التفاعلي في تنمية الفهم القرائي والتذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .**رسالة دكتوراه** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٢١- أنور محمد الشرقاوي (٢٠١٢).**التعلم نظريات وتطبيقات** . القاهرة، الأنجلو المصرية .

٢٢- إيهاب عبد العظيم مشاري (٢٠٠٨).**صعوبات تعلم الرياضيات تشخيصها وعلاجها بالتعزيز.**القاهرة ، دار النشر للجامعات .

٢٣- بطرس حافظ بطرس (٢٠١٠).**تدريس الأطفال ذوى صعوبات التعلم** .عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٤- بطرس حافظ بطرس (٢٠١٤). **تدريس الأطفال ذوى صعوبات التعلم** . ط٣،عمان ، دار المسيرة.

٢٥- تيسير مفلح كوافحة (٢٠١٠).**مقدمة في التربية الخاصة** . ط٤، عمان ، دار المسيرة.

٢٦- جمال الخطيب، وجميل الصمادي، وفاروق الروسان، ومنى الحديدي، وخولة يحيى، وميادة الناطور، وإبراهيم الزريقات، وموسى العمايرة (٢٠٠٧). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.** عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع.

٢٧- جمال مصطفى العيسوي (٢٠٠٥).**طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي.**الإمارات ، دار الكتاب الجامعي .

٢٨- حاتم حسين البصيص (٢٠٠٧).فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة وتنمية الميول نحوها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة. **رسالة دكتوراه** ، جامعة القاهرة .

٢٩- حاتم حسين البصيص(٢٠١١). تنمية **مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم** . دمشق ، الهيئة العامة السورية للكتاب.

٣٠- حاتم خالد صالح (٢٠١٤): أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الرابع . **ماجيستير** ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

٣١- حسام الدين فؤاد عبد التواب (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الفهم القرائي في علاج صعوبات التعلم في المسائل الكلامية .**رسالة ماجستير** ، كلية التربية ،جامعة عين شمس.

٣٢- حسن سيد شحاته (٢٠١٥). **المرجع في علم النفس المعرفي واستراتيجيات التدريس** . ط٢، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

٣٣- حسناء صبري عبد الحميد (٢٠١٤) .أثر استخدام التعليم القائم علي مسرح القراء في تحسين مهارات الطلاقة القرائية الشفهية والفهم القرائي والقراءة السريعة في اللغة الإنجليزية. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، رابطة التربويين العرب ،ع ٥٣.

٣٤- خالد سعد سيد القاضي (٢٠١٠) . أبعاد الإساءة للأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط وعلاقتها ببعض المتغيرات . **دراسات تربوية واجتماعية،** ع٣، م ١٦،ص ص 167 – 198.

٣٥- خالد محمد الجهماني (٢٠١٦) . فاعلية برنامج تدريسي قائم علي التعلم عن طريق لعب الأدوار في تحسن الاستيعاب القرائي لدي التلاميذ في الصف الثالث الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة .**رسالة دكتوراه،** جامعة دمشق.

٣٦- دانيل هالاهان ، جيمس كوفمان ، ترجمة عادل عبدالله (٢٠٠٧) .**صعوبات التعلم مفهومها وتطبيقاتها.** القاهرة ، دار الفكر العربي .

٣٧- راضي الوقفي (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي** .عمان ، دار المسيرة .

٣٨- رانيا محمد هلال (٢٠٠٧) . فعالية برنامج باستخدام التعلم التبادلي في مستويات الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ اللغة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي . **رسالة دكتوراه،** معهد الدراسات والبحوث التربوية ،جامعة القاهرة .

٣٩- رانيا محمود حامد رشوان (٢٠١٥) . فعالية برنامج معرفي سلوكي قائم على مهارات التنظيم الذاتي في التدريب على المشاركة في الفصل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **رسالة ماجستير**،كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس .

٤٠- ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٥). توجهات أهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعّلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة . **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي،مصر.

٤١- رضا خيرى (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي لعلاج قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الاطفال ذوى صعوبات التعلم. **رسالة ماجستير** ، كلية تربية ، جامعة عين شمس .

٤٢- زهدي محمد عيد (٢٠١١). **مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية** .الأردن، دار صفاء للنشر.

٤٣- زيدان أحمد السرطاوي ، حسن حسين زيتون (٢٠٠٩).**التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية.** القاهرة، عالم الكتب.

٤٤- زيدان أحمد السرطاوي ، عبد العزيز مصطفى السرطاوي (٢٠١٢). **التقييم في التربية الخاصة التقويم التربوي** .الإمارات ، دار الكتاب الجامعي .

٤٥- سعاد هاشم عبد السلام (٢٠٠٧).**علم نفس الطفولة والمراهقة** . ط٤، بغداد ، دار مصراته للكتاب.

٤٦- سعد مراد على (٢٠٠٦).**الضعف في القراءة وأساليب التعلم** .القاهرة ،عالم الكتب .

٤٧- سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٧). **المخ وصعوبات التعلم** .القاهرة ، مكتبة الأنجلوالمصرية.

٤٨- سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١١). **الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.** عمان، دار المسيرة.

٤٩- سليمان عثمان محمد العجلان(٢٠٠٩). أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني علي تحسين مستوي التحصيل الدراسي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية . **ماجيستير** ، جامعة الخليج العربي، البحرين .

٥٠- سليم محمد شريف ، حسين محمد أبورياش ، عبدالحكيم الصافي (٢٠١٠). **تعلم القراءة السريعة** ،ط١،عمان ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

٥١- سميرة محمد شند (٢٠٠٧). **مشكلات الطفولة والمراهقة** . القاهرة ، المنار للطباعة .

٥٢- سناء محمد حسن (٢٠١٢). **فعالية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي** ، المجلة التربوية ، ع٢٩.

٥٣- سهي محمد خليل سكيك (٢٠١٢). هوية الأنا وعلاقتها بالتفكير الخلقي لدي المراهقين . **رسالة ماجيستير** ،الجامعة الإسلامية ، غزة .

٥٤- سيد عبد العظيم محمد ، فضل إبراهيم عبد الصمد ، محمد عبد التواب أبو النور(٢٠١٠). **فنيات العلاج النفسي وتطبيقاتها** . القاهرة ، دار الفكر .

٥٥- شهد سفيان أحمد جرار(٢٠١٤). فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلي التعلم التعاوني في مهارة القراءة لدي طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية. رسالة **ماجيستير** ، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين .

٥٦- صباح العنيزات (٢٠٠٩). **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم برنامج تعليمي لتعلم مهارات القراءة والكتابة** .الأردن، دارالفكر .

٥٧- صفاء عبد العزيز محمد سلطان (٢٠٠٦). أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفى تعبيرهم الكتابي. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية ، جامعة حلوان .

٥٨- صلاح عميرة (٢٠٠٨) . **صعوبات تعلم القراءة والكتابة** .الكويت ، مكتبة الفلاح .

٥٩- صمويل كيرك ، جيمس كالفانت ، ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي، عبد العزيز مصطفي السرطاوي (٢٠١٢).**صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية**.مكتبة الصفحات الذهبية.الرياض.

٦٠- صوفيا ياسين جاموس (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي على تنمية مهارات حل المشكلة الحسابية لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي.**رسالة ماجستير** ،معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

٦١- طارق عبدالباسط السجاعي (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المدمج في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ،جامعة المنصورة .

٦٢- طه على الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي (٢٠٠٩).**الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية** .عمان ، جدار للكتاب العالمي .

٦٣- عادل عبد الله محمد(٢٠٠٨).**التعليم العلاجي للأطفال ذوى صعوبات التعلم** .القاهرة ، دار الرشاد .

٦٤- عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦). **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم.** القاهرة ، دار الرشاد.

٦٥- عاكف عبد الله الخطيب (٢٠٠٩).**التعلم المستند إلى البحث العلمي للطلبة ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.** العراق ،عالم الكتب الحديثة

٦٦- عالية السادات شلبي (٢٠٠٥).فعالية برنامج إرشادي تكاملي في علاج بعض الصعوبات الأكاديمية والانفعالية لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الإعدادية .**رسالة دكتوراه،** كلية التربية ،جامعة المنصورة .

٦٧- عبد الحميد حسن شاهين (٢٠١٠). **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم** . كلية التربية ،جامعة الاسكندرية .

٦٨- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٧).**سيكولوجية غير العاديين (بدنياً، سلوكياً، تعليمياً).** القاهرة، مكتبة الطبري للطباعة.

٦٩- عبدالعزيز الشخص، ومحمود الطنطاوي (٢٠١١).**مدخل إلى صعوبات التعلم** .القاهرة، مكتبة الطبري للطباعة.

٧٠- عبد العزيز محمد محمد (٢٠١١).فاعلية برنامج مقترح قائم على نموذج التعلم البنائي لتنمية بعض مهارات القراءة ما وراء المعرفية لطلاب الصف الأول الثانوي العام. **رسالة ماجستير** ،كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٧١- عبد الفتاح على غزال(٢٠١٢). **صعوبات التعلم** .الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية .

٧٢- عبد الفتاح على غزال (٢٠١٣). **الإرشاد النفسي لغير العاديين** .القاهرة ، دار المعرفة الجامعية.

٧٣- عبد الكريم الحداد (٢٠١٣). فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على المدخل الكلى في تدريس القراءة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لطلبة الصف التاسع الأساسي.**مجلة دراسات العلوم التربوية** ، مج ٤٠، ع ١، ص ص ٤٨٠- ٤٨٩.

٧٤- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥). **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم.** الطبعة الرابعة ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

٧٥- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠١٤). **إرشاد ذوى الاحتياجات الخاصة** .القاهرة ،عالم الكتب.

٧٦- عبد المنعم أحمد بدران (٢٠٠٨).**مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية .** القاهرة ، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

٧٧- عبد الوهاب **محمد كامل** (٢٠٠٧).**اختبار المسح النيرولوجي** . مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .

٧٨- علي سامي الحلاق (٢٠١٠).**المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها** .طرابلس، لبنان، المؤسسة الحديثة للكتاب.

٧٩- علي سعد جاب الله ،ماهر شعبان عبد الباري ،سيد فهمى مكاوي (٢٠١١). **تعلم القراءة والكتابة :أسسه واجراءاته التربوية** .ط١،عمان ،دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٨٠- علاء سعيد الدرس (٢٠١٤). المقارنة بين أثر استخدام كلاً من خرائط التفكير واستراتيجية التنظيم الذاتي على الفهم القرائي ومهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم. **رسالة دكتوراه** ، معهد الدراسات التربوية ،جامعة القاهرة .

٨١- علياء فتحي الشايب (٢٠١٠). فاعلية بعض الأنشطة المعرفية في تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة . **رسالة ماجيستير**، كلية التربية ، جامعة المنوفية .

٨٢- علي ماهر خطاب (٢٠٠٧).**القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية**.ط٦،القاهرة : الأنجلو المصرية .

٨٣- على محمد زكري (٢٠١٤) . درجة امتلاك طلبة الانتساب بجامعة نجران لمهارات التقويم الذاتي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي . **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج** ، العدد ٣٧، ص ص ١- ٥٢.

٨٤- على محمد فالح الشرعة (٢٠١٥).برنامج تدريبي في تنمية الانتباه الإدراكي لدى طلاب المرحلة الأساسية ذوى صعوبات التعلم وأثره على تطور مفهوم الذات والإنجاز الدراسي لديهم في المملكة الأردنية الهاشمية .**رسالة دكتوراه** ، معهد الدراسات التربوية ،جامعة القاهرة.

٨٥- عماد محمد جميل (٢٠٠٥).أثر التركيب والمعنى في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة البلقاء الأردنية ، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، مج٣،ع٢.

٨٦- غسان أبو فخر (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم وعلاجها** . كلية التربية ، سوريا ، منشورات جامعة دمشق.

٨٧- فاروق عبد الفتاح علي (٢٠١٤). **اختبار الصور المخبأة للذكاء** .الزقازيق، القاهرة.

٨٨- فاضل ناهي عون (٢٠١٢). **طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها** .ط١،عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

٨٩- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**. القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٩٠- فتحي مصطفي الزيات (٢٠١٥). **بطارية صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية**.القاهرة،الأنجلو المصرية .

٩١- فتحي مصطفى الزيات (٢٠١٥). **صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج**. القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

٩٢- فرج عبد القدر طه (٢٠٠٩).**موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** .القاهرة ،الأنجلو المصرية.

٩٣- فؤاد عبد الله عبد الحافظ (٢٠٠٧).فاعلية نموذج التعلم البنائي في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية لبعض المفاهيم النحوية . **مجلة القراءة والمعرفة ،ع ٤٩.**

٩٤- ماهر شعبان عبدالباري (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة دراسات المناهج وطرق التدريس**،ع ١٩،القاهرة .

٩٥- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠). **استراتيجيات فهم المقروء** .ط١،عمان ،دار المسيرة .

٩٦- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠).**سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية** .عمان، دار المسيرة.

٩٧- ماهر شعبان عبد الباري ،علي جاب الله سيد(٢٠١١). **تعلم القراءة والكتابة ،أسسه وإجراءاته التربوية** .عمان، دار المسيرة.

٩٨- محمد إبراهيم عيد (٢٠٠٥). **مقدمة في الإرشاد النفسي**.القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

٩٩- محمد أحمد عبده (٢٠٠٩).برنامج الكتروني لمقرر اللغة العربية لتنمية الفهم القرائي لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة للتعلم الإلكتروني . **رسالة ماجستير** ، معهد الدراسات التربوية ،القاهرة.

١٠٠- محمد النوبي محمد (٢٠١٠). **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**. عمان، دار صفاء للنشر.

١٠١- محمد جابر قاسم (٢٠٠٩). فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة** .القاهرة عدد ٨٦ ،ص ٦٠-٨٧.

١٠٢- محمد عبده حسيني (٢٠١٢).فعالية برنامج تدريبي في علاج صعوبات تعلم الفهم القرائي والتعبير الكتابي في اللغة الانجليزية لدى الاطفال .**رسالة دكتوراه** ، كلية التربية،جامعة عين شمس .

١٠٣- محمد على كامل(٢٠٠٦).**المرجع النفسي التربوي مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم**. القاهرة ، مكتبة ابن سينا.

١٠٤- محمود بوسنة (٢٠٠٧). **علم النفس القياسي المبادئ الأساسية** . الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

١٠٥- محمود على عبد المجيد (٢٠١٥).فعالية برنامج معرفي سلوكي لزيادة دافعية الإنجاز الأكاديمي وتقدير الذات لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوى صعوبات التعلم .**رسالة ماجستير** ،كلية التربية ،جامعة كفر الشيخ .

١٠٦- محمود عوض الله سالم (٢٠٠٥). **صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول** .القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠٧- محمود عوض الله سالم ، مجدى محمد الشحات ،أحمد حسن عاشور (٢٠٠٦).**صعوبات التعلم التشخيص والعلاج** .ط ٢،عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع .

١٠٨- محمود عوض الله سالم (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي** .القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر.

١٠٩- محمود فندى العبد الله (٢٠٠٧).**أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقلياً** .عمان، عالم الكتب الحديثة .

١١٠- محمود مصطفي محمود السيد (٢٠١٢). استراتيجية مقترحة قائمة علي التعلم المنظم ذاتياً لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية . **ماجيستير** ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

١١١- مروى سالم سالم (٢٠١٢). **صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية واللامعرفية.** القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

١١٢- مروة فؤاد حجازي (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على القراءة المتكررة في تنمية مهارات الطلاقة في القراءة والفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية . **رسالة دكتوراه** ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

١١٣- موزة عبد الله المالكي (٢٠٠٥).**مهارات الإرشاد النفسي وتطبيقاته.** الدوحة ،المركز الوطني للثقافة والفنون والتراث.

١١٤- نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٦).**صعوبات التعلم والتعليم العلاجي.** ط٣،القاهرة ، دار زهراء الشرق .

١١٥- نورا محمد أمين زهران (٢٠١١). فاعلية الأنشطة اللغوية القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجيستير** ، كلية البنات، جامعة عين شمس .

١١٦- هالاهان ب دانيال ، كوفمان م. جيمس ، ترجمة عادل عبد الله (٢٠٠٨). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم** .عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

١١٧- وحيد السيد حافظ (٢٠٠٨).فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية (k.w.l) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية .**مجلة القراءة والمعرفة** ،ع٧٤.

١١٨- وليد السيد أحمد خليفة (٢٠١٠).استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كمدخل علاجي مبكر لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة الموهـوبين المعرضـين لانخفـاض التحصـيل فـي مـادة الرياضيات.المؤتمر العلمي لكلية التربية جامعة بنها(**اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول**) ، ص ٨٣٠.

١١٩- ويليام ن .بيندر ، ترجمة: عبد الرحمن سيد سليمان ، محمود محمد الطنطاوي ، السيد يس التهامي (٢٠١١). **صعوبات التعلم الخصائص، والتعرف ، واستراتيجيات التدريس.** القاهرة ،عالم الكتب .

١٢٠- يوسف أبو القاسم الأحرش، محمد شكري الذبيدى (٢٠٠٨). **صعوبات التعلم** .ليبيا، منشورات جامعة ٧ أكتوبر.

ثانيا: المراجع الأجنبية :-

121- Abbas, Ali,Zarei. (2012). The Relationship between Self-regulated Learning Components and L2 Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension **.PhD**, Imam Khomeini International University, Qazvin ,Iran.

122- Adimore , D.,E. (2014**).** Effect of Brain-Based Adaptive Learning Strategy on Academic Competence of Students with Learning Disability **.Review Of Research,** Vol. 3 NO. 6 ,P 7.

123- Altamimi ,N,.(2014). Effectiveness of cooperative learning in enhancing speaking skills and attitudes towards learning English. **International journal of Linguistics**,6(4),27-45.

124- Amani, Mohammed, AL-Nifayee, (2015). The Effectiveness of the Instrumental Enrichment Approach on the Enhancement of Reading Comprehension Skills of Preparatory Stage Pupils with English Language Learning Difficulties. **Master's Thesis, Taif University**

125- American Academic Support Centre, "Comprehension Levels". (2006). Retrieved, the world wide **http:/ WWW. Academic Comprehension Reading Teaching** .

126- Amanda , Hollingsworth ; Jennifer , Sherman & Cynthia, Zaugra (2007) . Increasing reading comprehension un first and second grades through co-operative learning . **An Action Research Project, Saint Xavier** University Chicago- illinois.

127- American Psychiatric Association(2013**). Diagnostic And StatistIcal Manual Of Mental Disorders**(**D S M 5**).

128- Amber ,S.(2011**).**The effects of comprehension Intervention on Mathematics problem solving for student with Mathematics Disability **.PhD ,** University of California**.**

129- Antoniou ,Fay ; Suovignier ,Elmar.(2007). strategy instruction in reading comprehension :An intervention Study for student with Learning Disabilities. **Acontemporary Journal** ,Vol. 5,No.1.

130- Andrew, Wilson &Wonsun ,Kim.(2016). The Effects of Concept Mapping and Academic Self-Efficacy on Mastery Goals and Reading Comprehension Achievement. International Education Studies. **Canadian Center of Scienceand Education,** Vol. 9, No. 3, Canad**.**

131- Bandura ,A.(2006**).The impact of explicit self –Regulatory Reading Comprehension Strategy instruction on the reading self-Efficacy, Attributions ,And Effect of student with reading disabilities.** Taxes. Academic Books**.**

132- Barth, Amy E.; Tolar, Tammy D.& Fletcher, Jack M.& Francis, David (2014). The Effects of Student and Text Characteristics on the Oral Reading Fluency of Middle-Grade Students. **Journal of Educational Psychology,** v106 n1 p162-180.

133- Basol ,B, Ozel ; Ozel ,E.(2011**).**The relationship between reading Comprehension Among third –grade student **.Journal of European Education** .Vol.1,No.1,PP.35-42.

134- Bas , Giesbers ; Jan ,Van , Bruggen&Henry ,Herman's & Desiree, joosten.**(2007).** Towards amethodology for Educational modeling :a case in Educational Assessment .Educational Technology Expertise **.University of the Nether Lands** .PP 237-247.

135- Bjork,I.&Cran, C.(2013**).** Cognative skills used to solve mathematical word problem and numerical operations :a study of 6-to-7-year-old children. **European Journal of psychology of Education** .Vol.28,PP1345-1360.

136- Blume , C.D.(2010).RAP :**Areading comprehension strategy for students with learning disabilities** .College of Education and Human Sciences ,University of Nebraska-Lincoln ,U.S.A

137- Bryski, C (2009). **Increasing the Social Studies Reading Comprehension of Middle School Students with Learning Disabilities**Wester Governors University. Spring.

138- Cain,k., & Oakhill ,J.(2007). Profiles of Children with specific reading comprehension difficulties .Britsh , **journal Educational psychology ,Vol.** 17, No.9, PP 683-696.

139- Cecil ,D, Mercer(2006). **Student learning disabilities**, Sixth edition .Columbus .Bell &Howell company.

140- Christener ,Beth ,Anne(2009). Videotaped oral reading fluency lab :an alternative approach to one on one intervention for intermediate elementary students with learning disabilities ,**PhD**, united states .Florida university.

141- Christopher, B. ,Hayes (2009).**Dyslexia in children** :new research .Nova science publishers ,new York.

142- Chen,H, ,y.(2009). On line reading Comprehension strategies Among General and special Education Elementary and middle School Students .**Michigan state university**.

143- Cirino , Paul T.; Romain, Melissa A.& Barth, Amy E.&Tolar, Tammy D.& Fletcher, Jack M.& Vaughn, Sharon.(2013). Reading Skill Components and Impairments in Middle School Struggling Readers. **An Inter disciplinary Journal**, v26 n7 p1059-1086.

144- Daniel ,N. ,Arifin ;Terry ,Bowles (2015).Personality ,resilience ,self-Regulation and cognitive ability relevant to teacher selection. **Journal of teacher education .Vol.40,PP56 ,Australian.**

145- Deborah ,Deuts ;Naomi ,Chowd .(2010).**Introduction to special Education** ,seventh edition ,upper saddle river, New jersey.

146- Diane, D., Johnson.(2011). The Effect of a Reader's Theater Instructional Intervention on Second Grade Students' Reading Fluency and Comprehension Skills .**PhD**, Walden University, College of Education.

147- Donna, M, Scanlon؛ Kimberly, L., Anderson& Joan M., Sweeney.(2010). **Early Intervention for reading Difficulties**. New York, Guilford Press .Usa.

148- Doolittle, P., Triplett,; Nichols, W.D. & Young, C.A.(2006). "Comprehension in Higher Education: A Strategy for Fostering the Deeper Understanding of Texts**", International Journal of Teaching and Learning in Higher Education,** Vol. (17), N.(2), PP. 106-118.,

149- Draper ,D.(2012). **Comprehension strategies applied to Reading** .DECD Curriculum ,Northern Adelaide.

150- Durukan ,E,(2011). Effectes of cooperative integrated Reading and Composition (CIRC) Technique on Reading .Writing skills **.Educational research and Reviews.**6(1),102-109.

151- Eissa, Mourad, Ali (2015). The Effectiveness of a Self-Regulated Learning-Based Training Program on Improving Cognitive and Metacognitive EFL Reading Comprehension of 9th Graders with Reading Disabilities, , **International Journal of Psycho-Educational Sciences,** v4 n3. p49-59**.**

152- Elizabeth, A. Wagner; Michael ,K. Hibbard,(2013): **Assessing and Teaching Reading Comprehension and Writing**, 3–5. Routledge. New York, USA.

153- Elgoweris ,H.؛Alsheikh ,N.&Haq ,F.(2011).Reading strategies among UAE student With learning disabilities . **International journal of business and social science** ,Vol. 2, No.16, PP 279-288.

154- Fadia, AlBuhairan, Rosawan, ;Abigail, Harrison& Miriam, Kaufman,(2012). Adolescent Psychosocial Development and Evaluation: **Global Perspectives ,Department of Pediatrics**, King Abdul-Aziz Medical City. Saudi Arabia

155- Gholam ,Raza. abbasian ,(2014). Using self-regulated learning strategies in enhancing language proficieny with afocus on reading comprehension ,**Canadian center of science and education** ,vol 7,No6.

156- Graziella, Whipple ,Awabdy (2012). Background Knowledge and Its Effect on Standardized Reading Comprehension Test Performance .**PhD**, University of California.

157- Gupta ,M &Ahuja ,J.(2014).Cooperative integrated Reading and composition (Circ): Impact on Reading Comprehension achievement in English Among seventh Grades. **International journal of research in humanities art and literature**.2(5),37-46.

158- Hadwin, Allysonflina (2008).Self-regulated Learning,21Stcentury Education .Arefrence Handbook .**SAGE publication**.

159- Hallahan ,Daniel ,؛ Kauffman ,James, M.(2006). **Exceptional Learning Introduction to Special Education** ,Tenth ,Inc . U S A. Pearson Education.

160- Hammils ,S ;Doolittle ,E,.(2006).Reciprocal twacging for reading comprehension in higher education :A strategy for fostering the deeper understanding of texts .**international journal of teaching and learning in higher education**

161- Housand,Angela؛Reis,Sally,M(2008).Self-Regulated Learning in Reading :Gifted pedagogy and instructional settings.**Journal of Advanced Academics** ,V20.N1.pp 108-136.

162- Horowitz, K,Tzipi; Cicchion ,Nicole,&Amiel ,Merav,&Holland, Scott .&Breznitz ,Zvia. (2014). Reading improvement in English –

and Hebrew- speaking children with Reading Difficulties after Reading Acceleration Training .**Annals of Dyslexia** ,V64,N3,PP183-201.

163- Hot ,Lisa (2010). The effects of self-regulated strategy development on reading comprehension for secondary students with emotional and behavioral disabilities. **PhD**, United States ,University of Washington .

164- Hsuying,C,Ward(2005).The use of language experiences in teaching reading to student switch .**severe learning disabilities the reading matrix**,Vol.5,No.l,PP66.

165- Janette ,K., Klingner; Sharon, Vaughn,& Alison ,Boardman (2007).**Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties.** The Guilford press . London.

166- Janet,W. ؛Frank ,W.(2006). **Learning Disabilities and Related Disorders ”Characteristics and Teaching Strategies**”.(10Ed),Boston, New York ,Houghton Mifflin Company.

167- Jitendra ,A.K ,;Burgess ,C &Gajria. M(2011). Cognitive strategy instruction for improving expository text comprehension of students with learning disabilities :**the quality of evidence Council for Exceptional children**,Vol,77,N2,pp.135-138.

168- Jie, Liu.(2012). The Development of Reading Strategies: A Longitudinal Study on Chinese **International Master’s Students**. Cardiff University, Chinese.

169- John, B. Arden ؛ Lloyd, Linford. (2009**). Brain-Based Therapy with Children and Adolescents**, John Wiley, New Jersey

170- Johnson, K. (2014). The Cumulative Effect of Hyperactivity and Peer Relationships on Reading Comprehension. **Journal of**

Education and Education and Training g S t u d i e s. V . 2 , N . 1 ,pp 9 8 - 1 0 2.

171- Joseph, Laurice, M.؛Alber, Morgan, Sheila& Cullen, Jennifer& Rouse, Christina.(2016).The Effects of Self-Questioning on Reading Comprehension. A Literature Review, **Reading & Writing Quarterly,** Vol. 32, No. 2, PP152-173 .

172- Jozwik,Saral. (2015): Effects of explicit reading comprehension strategy instruction for English learners with specific learning disabilities **PHD**, illinois state University.

173- Junaidi ,Mistar ; Alfan ,Zuhairi&NofitaYanti.(2016). Strategies Training in the Teaching of Reading Comprehension for EFL Learners in Indonesia. **Canadian Center of Science and Education**. Vol. 9, No. 2.

174- Kazmi,F.; Bervez,T.(2010).Identification of learning difficulties among children studying in public sector schools .J**ournal of Behavioral Sciences**,Vol.20, PP 67-85.

175- Kevin A. Fall; Andre, Marquis .(2009). **Theoretical Models of Counseling and Psychotherapy**. Brunner-Rout ledge. New York

176- Keusher,F.(2005).**More reading power**,New York,3rd edition, welsoy Longman.

177- Kim ,Woori ;Linan ,Thompson ,Sylvia .(2013).The effect of self – regulation on science vocabulary acquisition of English language learners with learning difficulties .**Remedial and special Education** .Vol.34,PP225-236.

178- Klingner,Janette.K.؛Vaughn,Sharon,&Boardman,Alison.(2007).**Teaching Reading Comprehensio to Students With Learning Difficulties** ,New York .USA ,The Guilford Press ,p,17.

179- Lerner ,J; Jack ,praten ,(2009). Children with learning disabilities .houghten Mifflin company, boston.

180- Lipka, Orly; Siegel, Linda, S.(2012). The Development of Reading Comprehension Skills in Children Learning English as a Second Language. **An Interdisciplinary Journal**, v25 n8 p1873-1898

181- Mary ,Lynn .Crow ;Larry, p. Nelson.(2011).The effects of using academic Role-playing in teacher Education Service-learning course. **International Journal of Role –playing** 5.University of taxes .U S A .

182- Massoon ,Lindah؛ Medan ,Kaplansky. (2013) .Self-regulating Informational text Reading comprehension .**Journal Articles**.Vol.21, No.2 ,PP p69-86.

183- Meissner ,J. ؛Kyun ,T., c.(2008).Verbal Solution guide manhatin review.**Journal for English as a Second Language**, Vol.23,PP275-296.

184- Mengyi, Lia, Jianan؛Wanga, Linda, H.&Masonb, Carla M.(2016). Promoting reading comprehension and critical–analytic thinking: A comparison of three approaches with fourth and fifth graders, **Journal of Experimental Child Psychology**, University of North Carolina ,U S A, Vol. 126,No.3, PP 264–279.

185- Miranda ,Jessica.(2011).Effect of graphic organizer on the reading comprehension of an English disability second language studies. **journal of Teaching English**,Vol. 30,No.1,PP 95-183.

186- Montalvo ,F .؛Torres ,N.(2004).Self –regulated Learning :current And Future Directions. **Electronic journal of Research in Education psychology**.Vol. 2,No.1, PP1-34.

187- Montague ,M.(2008).Self- Regulation strategies to improve Mathematical problem solving for students with learning Disabilities **.Learning Disability Quarterly**. V31,N1,PP40-44.

188- Muhittin, Sagirli.(2016). Analysis of Reading Comprehension Levels of Fifth Grade Students Who Learned to Read and Write

with the Sentence Method .**Journal of Education and Training Studies**, Vol. 4, No. 2, India.

189- Mullen. P. (2007). Use of Self-Regulating Learning Strategies by Students in the Second and Third Trimesters of an Accelerated Second- Degree Baccalaureate Nursing Program. **Journal of Nursing Education.** 46. Iss. 9. pp. 406.

190- Mustafa, Basaran.(2013). Reading Fluency as an Indicator of Reading Comprehension. Educational .**Consultancy and Research Center**, Dumlupınar University . turkia.

191- Nation, K., ; Angell, P. (2006). Learning to Read and Learning to Comprehend., **London Review of Education**. Vol. 4, No. 1, March, pp77–87.

192- Nelson, Jason ,M. ; Manset ,Williamson ,G.(2006).The impact of explicit Self –Regulatory Reding Comprehension Strategy Instruction On the Reading –Specific Self –Efficacy Attribution and affect of student With Reading **Disabilities. Learning Disability Quarterly**,Vol. 29,No.3.

193- Nicol, David ,J; Macfarlane. Dickb(.2006).Formative Assessment And self-regulated Learning :A model And seven principles of good feedback practice ,**Studies in Higher Education Routledge**.U K,Vol.31,No.2 ,PP 200-218.

194- Otar. M. (2007). The validity and reliability of the Marmara learning styles scale (MLSS). **Educational sciences: Theory & Practice**. 7(3). 1402- 1419.

195- Pierangelo, R ; Giuliani, G.(2008). **Teaching Students with Learning Disabilities**. California: Corwin press. United States of America.

196- Piia ,M.(2008): The association between mathematical word problems and reading comprehension .**Journal of educationalpsychology**,Vol.28, No.4, PP 409-426.

197- Rick, H., Hoyle. (2010).**Handbook of Personality and Self-Regulation**. Blackwell Publishing .U K.

198- Richards ,S.(2010). Effectiveness of the cooperative integrated reading and composition (CiRC) method for students with reading disabilities .**PhD.** University Of Minnesota.

199- Rief,S.(2010).**The deslexiachecklist,A practical reference for parents and teachers** .New York,University of texas ,pp.11-13.

200- Robert ,L. Smith & Esteban, R. Montilla (2006).**Counseling and Family Therapy with Latino Populations**. Routledge. United States of America,pp.113-115.

201- Roy, F, Baumeister; Kathleend, Vohs.(2005). Handbook of Self-Regulation. Guilford Press. S A.

202- Roger, P.,Ierangelolo; George, GiulIani.(2008). **Teaching students with learning disabilities**. Corwin Press .USA.

203- Sarah, Jayne,B .;Tony ,Charman,(2006).Social cognitive development during adolescence,**National Institutes of Health**,USA.

204- Schraw , G., Kauffman ; Lehman ,S.(2005). Self-Regulated Learning .USA, College of Education ,**Department of Psychology**,PP1063-1066.

205- Setter, Maria ; Hughes, Marie.(2011).Computer assisted instruction to promote Comprehension in students with learning Disabilities.**International journal of Special Education** ,Vol. 26,No. 1, PP88-101.

206- Shamita, Mahapatra.(2015). Cognitive Training and Reading Remediation. **Journal of Education and Practice**. Vol.6, No.19. India.

207- Shamita, Mahapatra.(2016): Reading Disabilities and PASS Reading Enhancement Programme. **Journal of Education an practice,** Vol.7, No.5,.India.

208- Siegel ,L.(2007).**Nolos IEP Guide :Learning Disabilities** .3rd Ed .California.

209- Solomon ,C. ,Stinson ;Marta ,P. ,Perez(2009).**Literature Review Homework** ,Miami ,Florida .U S A.

210- Sporer,N.؛Brunstein,Joachim,C; Kieschke ,U.(2009).Improving students ,reading comprehension skills :Effects of strategy instruction and reciprocal teaching .**learning and instruction** .Vol. 19, PP,272-286.

211- Sprling ,A (2006).Assessing Reading Materials for students who are learning disabled .**International in school &Clinic** ,41,p 154

212- Steve ,Chin (2015). **Hand book of dyscalculia and mathematical learning difficulties**. The routledge international.UK.

213- Svensson , Idor (2011). Reading and Writing Disabilities among Inmates in Correctional Settings. **A Swedish Perspective Learning and Individual Differences**, Vol.21, No.1, PP19-29.

214- Taeko N. Wydell ; Liory, Fern (2012).**Dyslexia – A comprehensive and international approach.**JanezaTrdine . Croatia.

215- Tenaha, O’reilly ; Jonathan, Weeks & John, Sabatini & Jonathan, Steinberg (2014). **Designing Reading Comprehension Assessments for Reading Interventions**: How a Theoretically Motivated Assessment Can Serve as an Outcome Measure. Springer Science Business Media, New York.

216- Trainin,G.؛Swanson,H. ,L.(2005). Meta Cognition ,And Achievement of college student with Learning Disabilities .**Learning Disabilities Quarterly**, Vol. 28, PP261-272.

217- Ustten,Aliye,Uslu.(2014).Evaluation of Reading Fluency and Reading Errors of 9th Grade Student With a View to Diagnosing the Sources of Reading Difficulties. **Educational Research and reviews**,V9,N10.PP277-285.

218- Wang, Murray (2009).Effects of metacognitive reading strategy instruction on EFL high school students reading comprehension reading strategies awareness ,and reading motivation .**PHD**, Florida University ,United States.

219- Westwood,p.(2011).**Commonsense methods for children with special Education needs**. 6th Ed .NEW York :Routledge Taylor & Francise library.

220- Wilson, A & Kim ,W. (2016). The Effects of Concept Mapping and Academic Self-Efficacy on Mastery Goals and Reading Comprehension Achievement. International Education Studies. **Canadian Center of Science and Education**, Vol. 9, No. 3, Canad.

221- Wong,B.; Graham ,L &Hoskyn ,M& Berman ,J,(2008).**The ABCof learning disabilities** .(Second ed).California :Elsevier academic press.

222- Woolley, Gary (2011).**Reading Comprehension Assisting Children With Learning Difficulties** .Springer ,New York ,U S A

223- Wright ,Jole.(2015). Metacognitive Reading Strategies, Motivation, and Reading Comprehension Performance of Saudi EFL Students. **English Language Teaching**; Vol. 9, No. 3

224- Zimmerman .B.J(2008).Investigation self-regulation and motivation historical back ground .methodological developments

and future prospects .**American Educational research Journal**.45(1),166-172.

225- Zuzana, Tomcikova; Andrea, Madarasova.Geckova&Sijmen,A. Reijneveld,(2010):Characteristics of adolescent excessivedrinkers compared with consumers and abstainers,Drug and Alcohol Review,DOI: 10.1111/j.1465-3362.2010.00209.x.

1- **مصادر الكترونية**

*American Academic Support Centre, "Comprehension Levels". (2006): Retrieved, the world wide http:/ WWW. Academic Comprehension Reading Teaching , 2006.

ملخص الدراسة

- أولاً: ملخص الدراسة باللغة العربية.
- ثانياً: ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.

ملخص الدراسة باللغة العربية

مقدمة:-

تعتبر عملية القراءة ذات أهمية كبيرة لنجاح الفرد في حياته، فهي أساس إكساب المعرفة سواء أثناء الدراسة أو بعد الدراسة، وعند وجود صعوبة ما في منحى من مناحي القراءة فإنها تؤثر بالسلب على حياة الفرد. ويعد الفهم القرائي محور العملية القرائية التي يسعي أي نظام تعليمي إلى إكسابها لطلابه؛ بحيث يصبح هؤلاء الطلاب أشخاصاً فاعلين في مجتمعهم.

وتتطلب عملية الفهم القرائي ترابطاً لمجموعة من العمليات الإدراكية والنفسية المتداخلة التي يصعب على ذوي صعوبات التعلم تحقيقها بقدر كبير؛ مما يؤدي لزيادة تلك المشكلة لديهم.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة الحالية من أن عملية الفهم القرائي تعد هدفاً رئيسياً من أهداف تعلم القراءة، وبما أن مرحلة المراهقة هي مرحلة نمو متزايد في اللغة فإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تلك المرحلة يعانون من ضعف شديد في مفردات القراءة والفهم القرائي، ويظهر هذا الضعف من خلال مظاهر متعددة منها نقص القدرة على استخلاص النتائج من النص المقروء، ونقص القدرة على معرفة الحقيقة والخيال في النص الذي يعرضه المؤلف، ونقص القدرة على توجيه النقد لما هو مكتوب، كما أن هؤلاء التلاميذ لايستطيعون تلخيص النص بصورة جيدة أو تحديد أفكاره وهدف الكاتب من النص.

تساؤلات الدراسة:-

١. هل توجد فروق جوهرية على مقياس الفهم القرائي في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؟

٢. هل توجد فروق جوهرية على مقياس الفهم القرائي في القياسين القبلي والبعدي بين المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج؟

٣. هل توجد فروق جوهرية على مقياس الفهم القرائي في القياسين البعدي والتتبعي بين المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحسين الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية.

أهمية الدراسة:-

١- الأهمية النظرية:-

يمكن إبراز الجانب النظري من خلال النقاط التالية:-

أ- تناول موضوع صعوبات التعلم وأسبابها، وأنواعها، خاصة صعوبات الفهم القرائي.

ب-تناول المداخل المختلفة لتحسين الفهم القرائي.

٢-الأهمية التطبيقية:-

تتحدد الأهمية التطبيقية في الآتي:-

١-وضع برنامج إرشادي والتحقق من فاعليته في تحسين الفهم القرائي.

٢-توفير أداة لقياس الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣-وضع مجموعة من التوصيات يستطيع الباحثون والعاملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدامها وتطويرها بالطريقة التي تحقق المرجو منها في خدمة هؤلاء التلاميذ.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الفهم القرائي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

محددات الدراسة:-

تعتمد الدراسة الحالية على ما يلي:

١. المنهج:-

تعتمد هذه الدراسة على المنهج التجريبي وفيه يكون المتغير المستقل هو البرنامج الإرشادي والمتغير التابع هو الفهم القرائي، ويقوم على المقارنة بين مجموعتين تجريبية وضابطة، وكذلك المقارنة بين معطيات القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

٢. عينة الدراسة:-

تكونت العينة الأولية للدراسة من (١٢٠) تلميذاً من تلاميذ مدرسة السلام الإعدادية بنين الفترة الأولى التابعة لإدارة دار السلام والبساتين التعليمية، أما العينة النهائية فقد تكونت من(٢٠) تلميذاً من المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات الفهم القرائي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وتتكون من (١٠) تلاميذ، ومجموعة ضابطة وتتكون من (١٠) تلاميذ.

أدوات الدراسة:-

-استطلاع رأي المعلمين من إعداد الباحث.

- مقياس تقدير الشّخصية لصعوبات التعلم (صعوبات القراءة) من إعداد فتحي مصطفى الزيات ٢٠١٥.

-اختبار المسح النّيرولوجي السّريع من إعداد عبد الوهاب محمد كامل ٢٠٠٧.

-مقياس الفهم القرائي من إعداد الباحث.

-اختبار الصّور المخبأة لقياس الذكاء من إعداد فاروق عبدالفتاح على ٢٠١٤.

-استمارة بيانات من إعداد الباحث.

- البرنامج الإرشادي من إعداد الباحث.

الأساليب الإحصائية:-

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على بعض الأساليب الإحصائية الملائمة للدراسة (في ضوء طبيعتها، ومتغيراتها، وحجم العينة) وهى كالتالي:

- اختبار ويلكوكسونWilcoxon لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات المرتبطة في القياسين القبلي والبعدي.

- اختبار مان ويتنى Mann-Whitney testلحساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

- معامل ألفا كرو نباخ لقياس ثبات مقياس الفهم القرائي.

- معادلة سبيرمان براون.

نتائج الدراسة:-

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الفهم القرائي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

Summary

Aims ofthe study:

The present study aims to verify the effectiveness of the counseling program to improve reading comprehension among a sample of students with learning difficulties in the preparatory stage.

Problem of the study:

Stem the current study problem of the reading comprehension process Is amajor goal of learning to read, since Adolescence is increasingly growing in the language the student with learning difficulties at that stage suffering from lack of learning and reading comprehension vocabulary,and it appears this weakness through the lack of the ability to know the truth and fiction, and the lack of capacity.

<u>Hypotheses of study</u>

Researcher offers Hypotheses effect:-

1-There are statistically significant differences among means ranks scores members of the experimental group and means ranks score members of the control group in measuring post test on the dimensions of Reading Comprehension Scale and total score after the application of the program for sake of experimental group.

2- There are statistically significant differences among means ranks scores members of the experimental group in the two measuring pre test and post test on the dimensions of reading comprehension scale and total score after the application of the program for sake of post test.

3- There are no Statistically significant differences among means ranks scores members of the experimental group in two measuring the post test and follow up test on the dimensions of reading comprehension scale and total score after the passageof one month from the end of the program.

Procedures of the study:-

Method of the study:-

This study is based on the experimental method in which the independent variable is the program extension and the dependent variable is Reading Comprehension and is based on the comparison between the experimental groups and the control group as well as the comparison between the measurement data pre and post and iterative.

Tools of the study:-

- Reading Comprehension Scale(by the researcher).
- personal appreciation Scale for learning difficulties (by:Fathy Mustafa El-Zayyat 2015).
- Rapid scanning NeurologyTest(by: Abdel Wahab Mohamed Kamel 2007).
- Hidden imagesTest to measure intelligence(by: Farouk Abdel Fattah on the 2014).
- Counseling program(by the researcher).
- Opinion Poll Teacher
- Data form(by the researcher).

The study sample: -

The sample of study consisted of (20 pupils) from the preparatory stage with Reading Comprehension difficulties, were divided into two groups It consists of a pilot (10 pupils) and a control group consisting of (10 students).

Statistical methods: -

Researcher adopted in the current study on some appropriate statistical methods to study (in the light of nature, and their variants, the size of the sample) are as follows:

- Wilcoxon Wilcoxon test.
- Mann-Whitney test.
- Cronbach Alpha Coefficient.
- Sperman Brown Split-Half.

Results:-

The results of psychometric hypotheses have resulted from the study:

1- There are statistically significant differences among means ranks scores members of the experimental group and means ranks score members of the control group in measuring post test on the dimensions of Reading Comprehension Scale and total score after the application of the program for sake of experimental group.

2- There are Statistically significant differences amongmeans ranks scores members of the experimental group in the two measuring pre test and post test on the dimensions of reading comprehension scale and total score after the application of the program for sake of posttest.

3- There are no Statistically significant differences among means ranks scores members of the experimental group in two measuring the post test and follow up test on the dimensions of reading comprehension scale and total score after the passageof one month from the end of the program.



Faculty of Education
Department Mental Health and
Psychological counseling

Counseling program to Improve Reading Comprehension Among a Sample of Students with Learning Disabilities in Middle School

Submitted by

Mahmoud Kamal Mohamed Mohamed

For The Master Degree in Education

(Specialization: Menta l Health and psychological counseling)

Supervised by

Prof.DR .Samira Mohamed Shend
Professor of Mental Health and
Psychological Counseling
Faculty of Education
Ain Shams University

DR .Moataz Mohamed
Assistant Professor of Mental Health and
Psychological Counseling
Faculty of Education
Ain Shams University

2017